

RELATEMOS NUESTRO ORIGEN: UNA SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA
CREACIÓN Y NARRACIÓN ORAL DE MITOS SOBRE LA CULTURA WAYUU, EN
LENGUA CASTELLANA, CON ESTUDIANTES DE GRADO 3° Y 4° DEL INTERNADO
INDÍGENA SAN ANTONIO DE PADUA (AREMASAIN)

Petronila Tiller Ipuana

Yanitza Leonor Mendoza Quintero

Universidad Tecnológica de Pereira

Facultad de Ciencias de la Educación

Maestría en Educación

Riohacha, la Guajira

2019

RELATEMOS NUESTRO ORIGEN: UNA SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA
CREACIÓN Y NARRACIÓN ORAL DE MITOS SOBRE LA CULTURA WAYUU, EN
LENGUA CASTELLANA, CON ESTUDIANTES DE GRADO 3° Y 4° DEL INTERNADO
INDÍGENA SAN ANTONIO DE PADUA (AREMASAIN)

Petronila Tiller Ipuana

Yanitza Leonor Mendoza Quintero

Trabajo como requisito para obtener el título de Magister en Educación

Asesora

Mg. Martha Lucía Garzón Osorio

Universidad Tecnológica de Pereira

Facultad de Ciencias de la Educación

Maestría en Educación

Riohacha, la Guajira

2019

Dedicatoria

Dedico este paso a la academia y a mi cualificación docente a: mis ancestros maternos Gonzales Ipuana, mis ancestros paternos: Epieyú Pushaina, quienes me dejaron la inspiración de aprender hablar castellano; a mis hijas, esposo, mis hermanas, a Jesús Eduardo Picón Q. Sobrinas, sobrinos, nietas, nietos, bisnietos y bisnietas; a mis estudiantes con quienes apliqué la Secuencia Didáctica y a la memoria de mis seres queridos que ya partieron a la eternidad.

Petronila Tiller Ipuana

Dedico este triunfo a mis familiares, amigos, colegas, estudiantes por su apoyo incondicional, ya que sin ellos sé que no hubiese sido posible la culminación de nuestra maestría. También a la memoria de Merly Yaneth Magdaniel Mendoza.

Yanitza Leonor Mendoza Quintero

Agradecimientos

Al Dios Todopoderoso, al Ministerio de Educación Nacional, a la Universidad Tecnológica de Pereira, a la estimada Martha Lucia Garzón, asesora del trabajo de grado; a Martha Cecilia Arbeláez, coordinadora de la Maestría de Educación, La universidad de la Guajira, mi familia primaria y mi esposo, mis hijas, y amigos ; a los directivos de la IE. Internado indígena san Antonio de Aremasain y a todos aquellos que contribuyeron con su palabra de apoyo y ánimo en los momentos de dificultad.

Petronila Tiller Ipuana

Al Dios hacedor de todo lo que existe, doy gracias por todo y especialmente por habernos permitido escalar un peldaño más en el encumbrado pico del saber.

A la Universidad Tecnológica de Pereira, que a través de su programa de Maestría en Educación y a la línea de lenguaje, nos brindó la oportunidad de cristalizar nuestros sueños por medio de su formación como intelectual y humanitaria.

Agradecemos a nuestra asesora Martha Lucía Garzón Osorio, quien con su tiempo, paciencia y esmero hizo posible la culminación de este trabajo investigación.

De igual manera al cuerpo de docentes que a lo largo de nuestra maestría compartieron sus conocimientos y experiencia, y contribuyeron con nuestra formación.

A la Universidad de la Guajira por facilitarnos sus instalaciones para formarnos como maestrantes. A la comunidad educativa del Internado Indígenas San Antonio de Aremasain por su apoyo incondicional. A nuestras familias por su apoyo y comprensión.

Yanitza Leonor Mendoza Quintero

Resumen

Relatemos nuestro origen: Una secuencia didáctica para la creación y narración oral de mitos sobre la cultura Wayuu, es el título de este proyecto de investigación, que surge del macroproyecto de la línea Didáctica del Lenguaje de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira y cuyos propósitos son determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la creación y narración oral de mitos en lengua castellana en los estudiantes del grado 3° y 4° de la Institución Educativa Internado Indígena San Antonio de Padua, Aremasain Manaure La Guajira; y reflexionar sobre las prácticas pedagógicas en la enseñanza del lenguaje.

La metodología del proyecto es de enfoque cuantitativo, con diseño cuasi-experimental intragrupo (Pre-test/Pos-test), a través del cual se valoró el nivel de desempeño de la narración oral de mitos, teniendo en cuenta las dimensiones de la variable dependiente: situación de comunicación, estructura de la narración y lingüística discursiva. Así mismo y de manera complementaria se realiza la reflexión de las prácticas de enseñanza de las investigadoras.

Los hallazgos permitieron validar la hipótesis de trabajo, es decir, a partir de la aplicación de la secuencia didáctica se mejoró la narración oral de mitos y de manera consecuente, los estudiantes aumentaron la confianza y seguridad para expresarse oralmente mediante narraciones propias de su cultura wayuu. De otra parte, durante la implementación de la secuencia, se pudieron evidenciar transformaciones en las concepciones y prácticas de enseñanza del lenguaje de las docentes, las cuales pasaron de ser descriptivas a ser más analíticas, a través de la reflexión desde la descripción, indagación, autopercepción y rupturas. Ambos análisis permitieron concluir que la intervención a través de la secuencia didáctica favoreció la oralidad.

Palabras claves: secuencia didáctica, enfoque comunicativo, narración oral, mitos, Prácticas reflexivas.

Abstract

Let's relate our origin: a didactic sequence for the creation and oral narration of myths about the Wayuu culture, is the title of this research project, which arises from the macro-project of the Didactics of Language of the Master's in Education at the Technological University of Pereira and whose purpose is to determine the incidence of a didactic sequence of communicative approach in the creation and oral narration of myths in spanish language with students of the 3rd and 4th grade of the educational institution San Antonio de Padua, from Aremasain, (Manauare La Guajira); and reflect on pedagogical practices in the teaching of language.

The methodology of the project is of quantitative approach, with quasi-experimental design intra-group (Pre-Test/Pos-Test), through which the level of performance of the oral narration of myths was valued, taking into account the dimensions of the dependent variable: communication situation, narrative structure and discursive linguist and reflection on pedagogical practices.

The findings allowed validating the work hypothesis, that is to say, from the application of the didactic sequence improved the oral narration of myths and consequently, students increased confidence and safety to express themselves orally through narrations peculiar to their wayuu culture.

On the other hand, during the implementation of the sequence, it was able to demonstrate transformations in the conceptions and practices of teaching the language of the teachers, which went from being descriptive to being more analytical, through reflection from description, inquiry, self-perception and ruptures. Both analyses allowed to conclude that the intervention through the didactic sequence favored orality.

Key words: didactic sequence, communicative approach, oral narration, myths, reflective practices.

Tabla de contenido

1. Presentación	12
2. Marco teórico	23
2.1 La naturaleza social del lenguaje	23
2.2 El lenguaje oral en el ámbito educativo	26
2.3 El enfoque comunicativo	28
2.4 La narración oral	31
2.4.1 El Mito	33
2.4.1.1 Tipos de mito	33
2.4.1.1.1 Cosmogónicos	33
2.4.1.1.2 Teogónicos:	34
2.4.1.1.3 Escatológicos	34
2.4.1.1.4 Morales	34
2.5 Lingüística discursiva	35
2.6 Secuencia Didáctica	36
2.7 Las prácticas pedagógicas reflexivas.	40
3. Metodología	43
3.1 Tipo de investigación	43
3.2 Diseño de investigación	43

3.3 Población	44
3.4 Muestra	44
3.4.1 Criterios de selección de la muestra	44
3.5 Hipótesis	45
3.5.1 Hipótesis de trabajo	45
3.5.2 Hipótesis nula	45
3.6 Variables y Operacionalización	45
3.6.1 Variable independiente: secuencia didáctica.	46
3.7 Técnicas e Instrumentos	52
3.8 Procedimiento	55
4. Análisis de la información	56
4.1 Análisis cuantitativo de la producción oral de mitos en lengua castellana como segunda lengua	57
4.1.1 Prueba de hipótesis	57
4.1.1 Análisis de las Dimensiones	62
4.1.1.1 Situación de Comunicación	65
4.1.1.2 Estructura de la narración	77
4.1.1.3 Lingüística discursiva	89
4.2 Análisis cualitativo de las prácticas de enseñanza	97
4.2.1 Docente 1	97

4.2.1.1 Fase de planeación.....	97
4.2.1.2 Fase de desarrollo	100
4.2.1.3 Fase de evaluación.....	101
4.2.2 Docente 2	102
4.2.2.1 Fase de planeación:.....	102
4.2.2.2 Fase del desarrollo	103
5. Conclusiones	105
6. Recomendaciones.....	110
7. Referencias Bibliográficas	112
8. Anexos.....	117
1. Valoración de la Producción oral de mitos	117
2. Secuencia didáctica	122
3. Video: La comunicación escrita por Aleyvi Martínez	170
4. Mito sobre el origen del tejido, en la cultura wayuu (Waleker) de Junior5185097170	
5. Para identificar los elementos de la narración.....	170
6. Rejilla para identificar la situación de comunicación	172
7. Cuestionario	175
8. Documental sobre el burro, necesario para el transporte de agua en el burro....	176
9. Imágenes del burro para la descripción.....	176
10. Estructura del relato	176

11. Waleker: La Diosa De Los Tejidos.....	177
12. Rejilla estructura de la narración	182
13. Rejilla de planeación.....	183
14. Narración oral: magia wayuu- coreografía la yonna Por Kelly Lozano	185
15. Rejilla de coevaluación y autoevaluación.....	185

Lista de tablas.

Tabla 1 Caracterización de la muestra.....	44
Tabla 2 Operacionalización variable independiente, secuencia didáctica.....	46
Tabla 3 Operacionalización de la variable dependiente: producción oral de mito.....	47
Tabla 4 Datos de los niveles y valoración de la variable dependiente	53
Tabla 5 Categorías de análisis de las prácticas de enseñanza del lenguaje.	54
Tabla 6 Fases de la investigación	55
Tabla 7 Medidas de Tendencia Central grupo 1 y 2.....	58

Lista de gráficas.

Gráfica 1 Comparativo general pre-test y pos-test. Grupo 1.....	59
Gráfica 2 Comparativo general pre-test y pos-test. Grupo 2.....	59
Gráfica 3 Comparacion de niveles pre-test y pos-test. Grupo 1.....	60
Gráfica 4 Comparacion de niveles pre-test y pos-test. Grupo 2.....	60
Gráfica 5 Comparacion de dimensiones pre-test y pos-test. Grupo 1.	62
Gráfica 6 Comparacion de dimensiones pre-test y pos-test. Grupo 2.	62
Gráfica 7 Comparativo de los indicadores de la situación de comunicación. Grupo 1.....	66

Gráfica 8 Comparativo de los indicadores de la situación de comunicación. Grupo 2.....	66
Gráfica 9 Comparación de la dimensión estructura de la narración. Grupo 1.	78
Gráfica 10 Comparación de la dimensión estructura de la narración. Grupo 2.....	78
Gráfica 11 Comparación de la Dimensión Lingüística Discursiva. Grupo 1.	89
Gráfica 12 Comparación de la Dimensión Lingüística Discursiva. Grupo 2.	89

1. Presentación

El lenguaje es una facultad exclusiva del ser humano, según Wells (citado por Cabrera y Villalobos, 2007), es una construcción social aprendida a través de la interacción con otros. Así el lenguaje es la herramienta psicológica utilizada por el hombre para la comunicación con sus congéneres, ya sea de manera oral, escrita o gestual. De hecho, el lenguaje es un instrumento que hace posible la comunicación, al permitir crear marcos de referencia comunes para organizar, construir y exteriorizar las ideas, sentimientos y conocimientos, como una necesidad natural y social. Al respecto, Cabrera y Villalobos (2007) señalan que el lenguaje “sirve como el instrumento más importante por medio del cual la experiencia social es representada de manera psicológica y, a la vez, representa una herramienta indispensable para el pensamiento” (p.412). Podría decirse entonces, que el lenguaje es la primera vía de contacto mental y de comunicación con otros, en el sentido que hace posible interactuar consigo mismo y con las demás personas en los diferentes ámbitos de la existencia de los seres humanos.

Siendo el lenguaje tan importante en la vida del ser humano, se considera necesario su trabajo intencionado e interrelacionado desde el contexto escolar, puesto que es el principal instrumento para la construcción de saberes en todas las áreas del currículo, así pues, es la herramienta fundamental para que los estudiantes puedan manifestar sus ideas y opiniones, negociar con otros y construir aprendizajes; en este sentido, para Vygotsky (citado por Cabrera y Villalobos, 2007) “el papel que juega el lenguaje en el aprendizaje y en el desarrollo se hace explícito durante estos mismos procesos, porque el lenguaje es el mecanismo a través del cual ocurre la negociación del significado” (p.413).

Así, es claro que entre el lenguaje y aprendizaje, desde la visión vigotskyana, existe una estrecha relación, que potencia el desarrollo cognoscitivo de los estudiantes de manera colectiva

e individual, al involucrarse de forma comprometida en actividades en las que cuenta con el apoyo de sus pares y adultos que los jalonan de su zona de desarrollo inicial a zonas potenciales, tal como lo exponen Cabrera y Villalobos (2007). De esta manera, los autores recalcan el papel del lenguaje como intermediario y posibilitador de los procesos de aprendizaje y desarrollo, puesto que emerge como el instrumento a través del cual se exterioriza el pensamiento, se reestructuran las ideas y se construyen aprendizajes, a nivel interpsicológico para luego ser incorporados a nivel intrapsicológico.

Lo anterior da cuenta que el lenguaje es imprescindible en y para la vida del ser humano; puesto que hace posible la significación de la realidad, sustenta las diversas esferas de la vida en comunidad, ya sea cultural, política, económica, educativa, y en tal sentido, le hace posible configurarse como ser social y diferenciarse de los demás.

De manera complementaria, las apreciaciones del Ministerio de Educación Nacional (MEN) a través de los Lineamientos Curriculares de Lenguaje (1998) y Estándares Básicos de Competencia (2006) también son dirigidas al lenguaje como forma de construcción de ciudadanía, que permite a la escuela generar un espacio de interacción entre estudiantes, docentes y comunidad, en torno a la construcción de saberes, a la vez que se constituye en cimiento de la convivencia y del respeto, pilares de formación de la ciudadanía.

Ahora bien, entre las diversas manifestaciones del lenguaje, el oral es el más empleado por las comunidades lingüísticas, quienes lo adquieren en el seno del hogar desde la infancia mediante el contacto directo y la participación en las interacciones significativas con los cuidadores y los integrantes de la comunidad (Bruzual, 2007). Además, “La experiencia de la oralidad que antecede a los procesos de escolarización es altamente significativa para el niño, porque posibilita la expresión de su pensamiento, la construcción de saberes, y hace fecundos los intercambios sociales” (Jaimes y Rodríguez, 1996, p.1)

Es por ello que la enseñanza de la oralidad debe ser formalizada y potenciada en los contextos formales desde los primeros grados de escolaridad y en todas las áreas. En términos de Jolibert (2001), sería desde la educación parvularia, de manera integrada y globalizante, a partir de prácticas que permitan a los estudiantes tener un acercamiento real a las diversas manifestaciones del lenguaje (verbal y no verbal) y en consecuencia, fortalecer el desarrollo de las competencias comunicativas que satisfagan las necesidades de comunicación individual y social (Vygotsky, citado por Cabrera y Villalobos, 2007)

A pesar del reconocimiento de la importancia del lenguaje y específicamente de la oralidad, desde las prácticas de enseñanza se desconoce su función comunicativa y sus potencialidades para la construcción de una voz para la participación, por lo que no se trabaja de forma intencionada y solo se refuerza, o mejor se corrige, desde sus aspectos formales, es decir a partir de la fonología, la sintaxis, la gramática, el vocabulario, dejando de lado su valor social e individual.

Es así como la oralidad no ha gozado de reconocimiento en la escuela, en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ni como instrumento para la de transmisión de las manifestaciones culturales, reflejadas en la tradición oral de las comunidades. Sustento de ello son las prácticas tradicionales que no ven la necesidad de enseñarla, puesto que se considera que los niños y niñas ingresan al aula dominándola. Al respecto, Pujol (1992) afirma que:

En la palabra hay muchas palabras, sin embargo, la presencia de la lengua oral no es demasiado importante, tanto desde el punto de vista del lenguaje espontáneo por parte de los alumnos como desde el punto de vista de su aprendizaje en la relación pedagógica. (p.1)

Desde estas prácticas, la oralidad se ha relegado a un segundo e incluso a un tercer plano, después de la lectura y la escritura, desconociendo su incidencia en la espontaneidad del niño y la niña, y su importancia a la hora de comunicarse de manera pertinente, asertiva y con

fluidez. Este desconocimiento podría explicarse desde la idea que asumen los docentes respecto a la oralidad, pues como se dijo, es considerada un aprendizaje que antecede a la escolarización, que sucede, de manera natural y espontánea, en los contextos informales y familiares, por lo que se da por hecho que esta habilidad ya está desarrollada y no requiere de la enseñanza formal para su desarrollo y fortalecimiento.

Al respecto, Gutiérrez y Rosas (2008), en su investigación sobre la importancia que se le otorga a la oralidad en las instituciones educativas, plantean que “se demuestra la escasa atención que se le presta a la oralidad como objeto de estudio y de reflexión en la clase de lengua materna y las pocas oportunidades registradas para abordarla de manera secuencial y sistemática” (p.24). Esta exclusión de los procesos de enseñanza de la oralidad se extrapola a otros contextos, así pues, en las pruebas evaluativas censales del lenguaje en las que participan los estudiantes (Pruebas Nacionales Saber, Pruebas Internacionales PISA) se desconoce la oralidad porque no se evalúa el énfasis está en la lectura, y en algunos casos en la escritura.

A nivel nacional, los resultados obtenidos por los estudiantes del grado 3° en las pruebas saber, reportados a través del Índice Sintético de Calidad (2017), evidencian que el 27% se ubica en el nivel insuficiente y el 30% en el mínimo, y a nivel municipal (Manaure Rural) el resultado arrojado en el mismo año es del 49% en insuficiente y el 23% en mínimo; cabe destacar que estas valoraciones son las más bajas en la escala de resultados.

De manera concreta, para la institución Internado Indígena San Antonio de Aremasain, según el resultado arrojado por el Índice Sintético de Calidad (ISCE) (Ministerio de Educación Nacional, 2018) en el área de lenguaje del grado tercero en el 2015 y 2016 se encuentran en el nivel insuficiente el 50% y 51% respectivamente y para grado quinto se encuentran en el nivel insuficiente el 56% y el 54% respectivamente. Es posible interpretar

que la causa de estos bajos resultados estén relacionados con el poco dominio de la lengua castellana que tienen los estudiantes de las comunidades étnicas, a causa de que ellos se comunican en su lengua materna; a pesar de que es la asignatura con mayor intensidad horaria en el plan de estudio de la Institución Educativa (Internado Indígena San Antonio), toda vez que solo se contemplan acciones para la superación de dificultades en lectura, comprensión, interpretación y análisis. Esta es una de las evidencias que demuestran que la oralidad no ocupa las agendas académicas de la I.E., ya que no se le reconoce como una de las habilidades comunicativa para desarrollar en los estudiantes, ni en la lengua materna, ni en lengua castellana.

Entre otros factores, por naturaleza el indígena wayuu es tímido, lo que le impide interactuar fácilmente con otras personas y menos cuando se trata de hablar en una lengua que domina y cuando por equivocarse podría ser objeto de burla. En este sentido Bruzual (2007) expone:

Haber dominado una segunda lengua y ser capaz de interactuar con un grupo de lenguas diferentes pueden cambiar el auto concepto y la autoestima de un individuo. Esto sugiere que normalmente el bilingüismo implica un enriquecimiento cultural. Quien es bicultural o multicultural puede tener aspiraciones, cosmovisiones, valores y creencias diferentes porque es bilingüe o multilingüe (p.6).

Además, existe una serie de factores que influyen de manera desfavorable en la aprehensión del español para los estudiantes como segunda lengua, entre los cuales se enuncia: la sintaxis de su lengua materna varía en relación con la sintaxis del castellano; algunos fonemas del wayuunaiki no se utilizan en el español y viceversa.

Dado que el aprendizaje de la lengua es siempre social y contextual, toda la riqueza de la primera lengua que el niño adquiere, la obtiene a través de las interacciones significativas con sus familias y con la intervención de otros

medios de su comunidad. Es por esto que cuando los niños necesitan aprender dos o más lenguas las aprenden, como es el caso demostrado en los niños provenientes de hogares bilingües y multilingües (Bruzual 2007 p.4).

A lo anterior se le suma que en la IE no hay un modelo pedagógico para la enseñanza de la lengua castellana como segunda lengua, lo que implica que a los estudiantes wayuu, que por tradición se comunican de manera oral y en wayunaiki (lengua nativa), se le enseña a leer y escribir el castellano como si fueran hablantes nativos del mismo, lo que conlleva a dificultades para hablar y consecuentemente leer y escribir en su segunda lengua.

Ahora bien, diversas normativas y políticas se han formulado con el propósito de salvaguardar y orientar la enseñanza de la oralidad como parte del patrimonio cultural de las comunidades, ejemplo de ello es la política de la UNESCO (2011) para la conservación del patrimonio cultural inmaterial, que busca la promoción de la oralidad y la diversidad lingüística, en las comunidades porque es una de las formas de transmisión y conservación de los conocimientos culturales a las generaciones venideras, por lo anterior es necesario revitalizar el uso de las manifestaciones de tradición oral para su “preservación como fuente de información y medio de comunicación” (p.8). Así mismo la Ley General de Educación (1994), plantea el desarrollo de las habilidades comunicativas en lengua castellana y en lengua materna para el caso de los grupos étnicos con tradición lingüística propia.

En este sentido, vale la pena resaltar que en el contexto Wayuu, la oralidad sustenta y fundamenta el intercambio verbal directo entre las personas, y su traspaso a través de las generaciones (Anaa Akuaipa, 2009, p.51), constituyéndose en el eje transversal para la formación en valores, construcción del conocimiento y la transmisión de sus costumbres y manifestaciones culturales. Así pues, es necesario prestar especial atención a la oralidad como eje fundamental de esta comunidad, puesto que es el medio para “garantizar la transmisión del conocimiento y la formación en la vida... Su valor permanece a través del tiempo ya que no se

tergiversa y se conserva como ejemplo y referente del aprendizaje desde su origen hasta la actualidad” (Anaa Akuaipa, 2009, p.51).

Frente a esta situación, Vilá (2009) propone en la práctica de la oralidad la integración de los recursos retóricos, por su innegable valor en la comunicación y con el propósito que el estudiante sea capaz de controlar sus emociones, los miedos y la tensión mientras se hacen ejercicios de oralidad en público, puesto que se considera que el desarrollo de las actividades desde la oralidad en ambas lenguas, en las aulas, contribuye a la proyección del estudiante a nivel personal y social.

En este contexto bilingüe, es vital entonces para los estudiantes que solo se comunican en su lengua materna, aprender y dominar el castellano para su seguridad en la interacción; sobre esto Bruzual (2007), resalta que “cuando se ha dominado una segunda lengua y se es capaz de interactuar con un grupo de lenguas diferentes, se pueden cambiar el auto concepto y la autoestima de un individuo” (p.4). Por esta situación, es trascendental el mejoramiento de la oralidad en lengua castellana con los estudiantes Wayuu, por razones de comunicación e interacción con la población alijuna (no indígena), dominando la segunda lengua; es posible superar la timidez al interactuar con personas de diferentes culturas y promover su participación en el entorno bilingüe en el que se desenvuelven.

Con el propósito de desarrollar las habilidades comunicativas de hablar y escuchar en castellano, con estudiantes de la etnia wayuu del grado 3° y 4° del Internado Indígena San Antonio de Aremasain, se propone la planeación y la aplicación de la propuesta denominada: “Relatemos nuestro origen. Una secuencia didáctica para la creación y narración oral de mitos sobre la cultura Wayuu, en lengua castellana”, con el propósito no solo de que los estudiantes puedan “ejercer su derecho a expresarse y a ser escuchados” (Gutiérrez y Rosas, 2008, p.25), sino de desarrollar la oralidad inmersa en su contexto cultural.

Al respecto Jaimes y Rodríguez (1996) y Ramírez (2012), a partir de sus investigaciones, consideran que la oralidad se debe afianzar desde la propia tradición cultural para la expresión del pensamiento y la construcción de los saberes, además del desarrollo de la creatividad y la construcción de una voz para la participación ciudadana. En este orden de ideas, Martínez, Sandoval, Prieto y Mora (2008) resaltan la importancia del trabajo de la oralidad desde los primeros grados, puesto que según ellos “es fundamental para la argumentación, la concertación, la toma de decisiones y la autorregulación que lleva a la autoevaluación y la reflexión.” (p.9)

Una de las estrategias para trabajar y potenciar el uso de la oralidad son las secuencias didácticas, pues tal como han constatado Vilá (2004), Camps (2003), Araya (2011), Soto (2014), y Novoa, Pardo y Lizarazo (2012), dichas secuencias se muestran idóneas y pertinentes para planear, desarrollar, evaluar y sistematizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la oralidad, desde la construcción conjunta de profesores y estudiantes, lo que las convierte en una estrategia socio constructiva para la enseñanza y el aprendizaje.

Respecto a la tipología que se pretende trabajar, esto es: el mito, se considera una parte de la literatura por lo que puede ser atractivo para los estudiantes, por las características que posee, ya que “relatan una serie de acontecimientos que tuvieron lugar en un pasado lejano y fabuloso.” (Eliade, 1991, p.8), lo cual puede dar lugar a la exploración y puesta en juego de las capacidades expresivas, imaginativas, creativas y poéticas de los estudiantes. De ahí que se destaque como una tipología idónea para ser trabajada en todos los grados de la educación básica, máxime si se tiene en cuenta que como manifestación de la tradición oral de los pueblos se constituye en un texto cercano a los estudiantes, que hace parte de la cultura wayuu, además de un medio para la formación de valores, de la personalidad y la identidad cultural y comunitaria.

Así mismo, se considera que la narración oral y su fomento desde la educación básica impacta de manera positiva la autoestima del estudiante, permitiéndole sentir confianza y seguridad en sí mismo, sin embargo y a pesar de que la importancia de la competencia oral es incuestionable, “para aprender a hablar mejor, los alumnos necesitan tiempo para pensar y para planificar el discurso oral” (Vilá, 2000, p.72).

A partir de lo planteado hasta el momento, surgen las siguientes preguntas de investigación ¿Cuál es la incidencia de una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, en la creación y narración oral de mitos en lengua castellana, de los estudiantes del grado 3° y 4° de la Institución Educativa Técnica Internado Indígena San Antonio de Padua, Aremasain, Manaure, La Guajira? y ¿Qué reflexiones se generan respecto a las prácticas de enseñanza del lenguaje a partir de la implementación de la secuencia didáctica de enfoque comunicativo?

Para dar respuesta a los anteriores interrogantes, la investigación se plantea como Objetivo General: Determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la creación y narración oral de mitos de la cultura Wayuu en lengua castellana, de los estudiantes del grado 3° y 4° de la Institución Educativa Internado Indígena San Antonio de Padua, Aremasain Manaure La Guajira y reflexionar sobre las prácticas pedagógicas en la enseñanza del lenguaje.

Y como objetivos específicos los siguientes:

- Evaluar en los estudiantes del grado 3° y 4° la creación y narración oral de mitos de la cultura Wayuu en la lengua castellana antes de la implementación de la secuencia didáctica de enfoque comunicativo.
- Diseñar una secuencia didáctica para la creación y narración oral de mitos en lengua castellana con enfoque comunicativo.

- Implementar la secuencia didáctica para la creación y narración oral de mitos en lengua castellana y reflexionar las prácticas de enseñanza, a partir de la misma.
- Evaluar la narración oral de mitos de la cultura Wayuu en lengua castellana después de la implementación de la secuencia didáctica de enfoque comunicativo.
- Analizar y confrontar los resultados obtenidos antes y después de la implementación de la secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la creación y narración oral de mitos de la cultura Wayuu en lengua castellana.

Este proyecto de investigación sobre la oralidad esta orientado a presentar una propuesta de trabajo en la narración oral de mitos en lengua castellana como segunda lengua, con el propósito de:

- Implementar una secuencia didáctica, la cual es una novedad para la IE, que se espera impacte de manera positiva como herramienta pedagógica para la enseñanza del lenguaje y permita la trascendencia para la transformación de las prácticas educativas de los docentes.
- Abordar el texto narrativo específicamente el mito, a partir de la aplicación de la secuencia didáctica para desarrollar la competencia comunicativa desde la oralidad.
- Desarrollar la secuencia didáctica con base en la situación de comunicación, estructura de la narración y la lingüística discursiva e integrando los dispositivos didácticos.
- Planear la construcción del mito con el acompañamiento permanente y orientación del docente a los estudiantes, identificando sus posibles destinatarios.
- Desarrollar la capacidad de interactuar por parte de los estudiantes a través de la comunicación fluida con las personas que los rodean desde los diferentes escenarios: familia, escuela y la sociedad en general.

Finalmente, la estructura de esta investigación contempla los siguientes capítulos: En el primer capítulo se desarrolla la presentación, en la cual se planteó y definió el problema, pregunta de investigación, los objetivos y el propósito de la intervención pedagógica. El segundo capítulo está comprendido por el marco teórico integrado por los ejes temáticos: La naturaleza social del lenguaje, el lenguaje oral en el ámbito educativo, el enfoque comunicativo, oralidad y narración, lingüística discursiva, secuencia didáctica y las prácticas reflexivas. El tercer capítulo se plantea la metodología, explicitando en ella el tipo de investigación y diseño, la población y muestra, la hipótesis y las variables, los instrumentos utilizados y el procedimiento. El cuarto capítulo presenta los resultados y análisis de los desempeños de los estudiantes en la narración oral de mitos y el análisis cualitativo de las prácticas de enseñanza de las docentes durante la aplicación de la secuencia didáctica. Los capítulos quinto y sexto contienen, respectivamente, las conclusiones y recomendaciones derivadas de la investigación.

2. Marco teórico

En este capítulo se definen los tópicos teóricos que hacen parte del presente estudio. Por tal razón, primero se plantean constructos en torno a la naturaleza social del lenguaje haciendo énfasis en la oralidad; luego se trata el lenguaje oral en el ámbito educativo; más adelante se aborda el enfoque comunicativo para la enseñanza de la oralidad; posteriormente se desglosa el género discursivo haciendo énfasis en los mitos; seguido de esto se aborda la lingüística discursiva, concretando en los aspectos que se deben contemplar en el discurso oral; para terminar se esboza lo que son las secuencias didácticas, acompañadas del sustento teórico acerca de las prácticas pedagógicas reflexivas. Todo ello desde diversos autores y perspectivas teóricas.

2.1 La naturaleza social del lenguaje

El lenguaje es el instrumento de mediación que le permite al ser humano llevar a cabo una vida social con el entorno, comenzando desde el nacimiento, a través de diferentes expresiones como el llanto, el balbuceo, gestos, etc. que le permiten interactuar con sus familiares más cercanos. De acuerdo con lo anterior, Cabrera y Villalobos (2007, citando a Vygotsky 1981) exponen lo siguiente: “por considerar que el lenguaje representa un puente muy importante entre el mundo sociocultural y el funcionamiento mental del individuo, Vygotsky calificó la adquisición del lenguaje como la piedra angular del desarrollo cognoscitivo del niño” (p.2).

A medida que el ser humano crece, su interacción y su capacidad para el uso del lenguaje se extienden, no solo con los más cercanos sino con el entorno sociocultural en el que se encuentra

inmerso. Lo anterior, tiene correlación con lo que plantean Pérez y Roa (2010), quienes manifiestan que: “Desde que nacemos nos vinculamos a interacciones con los adultos, mediadas por el lenguaje oral, gestual, de señas. En esos espacios comenzamos a construir nuestra voz para participar de la vida social mucho antes de llegar a la escuela” (p.24). Dicho de otro modo, el lenguaje es la facultad trascendental que tiene el ser humano desde sus orígenes, y que le ha permitido comunicarse de diversas maneras aún sin expresar palabras.

Además, a través del lenguaje han perdurado en la humanidad las culturas, las costumbres, las lenguas aborígenes y modernas; las personas de la misma comunidad lingüística se mantienen en contacto bien sea en la interacción cara a cara o con el uso de los medios tecnológicos, a través de los cuales se ha extendido de una cultura a otra y se han creado sistemas de comunicación entre grupos.

Desde la perspectiva del MEN, a través de los estándares básicos de competencia (2006), “se aborda el lenguaje como la capacidad esencial del ser humano, que posee el doble valor: subjetivo y social” (p.18). Desde el valor individual, el ser humano asume el lenguaje con un valor subjetivo, que le permite reconocerse a sí mismo y diferenciarse de los demás individuos y a la vez le da la capacidad de diferenciar los objetos entre sí y la relación (diferencia y semejanza) que tiene con estos, es decir, toma conciencia de sí mismo.

Y desde el punto de vista social, el individuo es consciente de una realidad natural y socio-cultural de la que es miembro, la misma que lo motiva actuar dentro de ella para su construcción y transformación. Desde esta concepción, el ser humano posee múltiples facultades desde lo individual y social, materializando a través del lenguaje sus habilidades cognitivas, ya sea mediante la expresión escrita u oral, esta última, entendida como la primera expresión del lenguaje convencional y la forma más amplia de expresión del ser humano desde el nacimiento.

De hecho, la oralidad se caracteriza por ser la forma más antigua utilizada para la comunicación de la humanidad, sobre este tema Ong (1982), manifiesta que es la base de la escritura, y está clasificada en: oralidad primaria y oralidad secundaria. La primera hace referencia a las culturas que desconocen totalmente la escritura en su lengua. Y la segunda es aquella cultura que ha avanzado a la escritura, e inclusive a la tecnología como medio de transmisión de la comunicación escrita. Al respecto, Domínguez (1997) menciona que la oralidad primaria propicia estructuras de personalidad que en ciertos aspectos son más comunitarias y exteriorizadas, y menos introspectivas de las comunes entre los escolarizados.

En tal sentido, la oralidad “es la forma más natural, elemental y original de producción del lenguaje humano. Es independiente de cualquier otro sistema, sin necesidad de apoyarse en otros sistemas” (Civallero, 2016, p.2).

Así pues, se entiende que el lenguaje oral es la facultad del ser humano que le permite expresarse e interactuar con sus semejantes desde el plano verbal, utilizando los signos o registros convencionales de la comunidad lingüística de la que hacen parte. Así, aunque se reconoce que su construcción sucede en ambientes naturales, informales y familiares, es imprescindible su enseñanza y aprendizaje formalizado en las instituciones educativas, debido a su complejidad, para propiciar el desarrollo de capacidades y habilidades lingüístico-discursivas que capaciten a los escolares para comunicarse de manera competente, atendiendo a las particularidades de las situaciones discursivas en las que participan, dentro y fuera del contexto escolar. En tal sentido, a continuación se conceptualiza acerca del lenguaje oral en el entorno escolar.

2.2 El lenguaje oral en el ámbito educativo

El lenguaje oral es trascendental en la comunicación, por lo que permite una interacción más rápida, simultánea y espontánea entre los interlocutores, en las diferentes situaciones de la vida diaria, académica y laboral en las que coinciden, ya sea de manera presencial o virtual. De manera concreta, en el lenguaje oral, la voz, el habla y las palabras son fundamentales y están interrelacionadas entre sí para su función en la comunicación.

De hecho, es el lenguaje oral la primera forma de comunicación convencional desde temprana edad, por medio de él los infantes intentan comunicarse con los adultos a pesar de carecer de la capacidad de modular y pronunciar las palabras correctamente. Al respecto, Pérez y Roa (2010) manifiestan que las primeras prácticas de lenguaje de los niños están relacionadas con la oralidad, las personas desde que nacen empiezan su vida social con los adultos mediados por el lenguaje oral, gestos y señas, lo cual sucede antes de la escolaridad.

Así pues, desde la edad preescolar los niños ya poseen la capacidad de expresarse oralmente de manera oportuna, para interactuar con sus compañeros y demás personas que lo rodean en ámbito familiar y escolar, sin embargo, esta capacidad requiere de la orientación intencionada en función del desarrollo de la competencia oral que habilite a los estudiantes para comunicarse de manera competente, empleando diversidad de registros discursivos, propios de los usos sociales del lenguaje oral. Y ello justamente porque la adquisición de la competencia comunicativa no solo permite interactuar con los demás, sino también hacerlo de manera pertinente a la situación discursiva.

Es de resaltar que, tal como afirma Ong (1982), “La oralidad primaria propicia estructuras de personalidad que en ciertos aspectos son más comunitarias y exteriorizadas, y menos introspectivas de las comunes entre los escolarizados. La comunicación oral une a la gente en

grupos.” (p.37). Desde esta perspectiva, se destaca el valor del lenguaje oral para comunicarse con otros, verbalizar las ideas del pensamiento y para co-construir significados acerca de las situaciones del mundo y de los saberes escolares. En efecto, el MEN (1998), reconoce que: “Lo más importante en los primeros peldaños de la pirámide escolar es la liberación de la palabra por el niño, el fortalecimiento de su competencia comunicativa a nivel oral, para luego acceder a la necesidad de leer y escribir” (p.8).

Así pues, la enseñanza del lenguaje oral en la escuela debe ser repensada a favor del desarrollo y la práctica de la oralidad desde los primeros grados de la educación básica, buscando con ello que los estudiantes, sin miedo, tomen la palabra y a la vez sepan hablar y escuchar con naturalidad; y así fomentar el acceso a la palabra en los primeros años de escolaridad se convierte en una expresión de libertad y de decisión. Esto es, que el estudiante sea consciente de este derecho (Martínez, Sandoval, Prieto y Mora, 2008), lo cual implicaría una labor educativa formadora y transformadora.

Es así como, se considera importante promover y fortalecer el desarrollo del lenguaje oral en las IE, teniendo en cuenta que es una capacidad desarrollada a partir de la interacción social, por lo que será necesario trascender el límite académico y brindar espacios que le permitan al estudiante desenvolverse y comunicarse de modo pertinente con las demás personas, tanto en el contexto escolar como fuera de él.

Esta perspectiva implica asumir la oralidad como una competencia que trasciende los aprendizajes del contexto informal y cotidiano, y que debe estar al servicio de los estudiantes para “satisfacer sus necesidades materiales; influir en el comportamiento de quienes lo rodean; identificarse, manifestar su propio yo; relacionarse con otros; crear mundos imaginarios, fantásticos; comunicar sus experiencias y sus conocimientos” (Rodríguez, 1995, p.3).

Ahora bien, para asumir esta resignificación del lenguaje oral en el ámbito educativo, será necesario, según Vilá (2010):

Concretar y compartir los objetivos de aprendizaje para poder desarrollar la competencia oral, una competencia que nos remite a un conjunto de componentes que se interrelacionan y se complementan: el componente lingüístico-discursivo, el componente contextual y el componente estratégico-retórico. (p.67)

Es necesario entonces, determinar con claridad los propósitos orientadores de aquellas intervenciones que pretendan fortalecer la competencia oral y considerar los elementos que se requieren en dichos procesos, los cuáles, además, deberán ser conocidos y asumidos tanto por los estudiantes como por los profesores.

Así pues, es claro que el desarrollo de la oralidad en los estudiantes impacta de manera positiva en y para la vida, cimenta las bases para la formación integral, especialmente para la comunicación y la interacción con su entorno con confianza y espontaneidad. Es, a criterio de Cabrera y Villalobos (2007) una de las formas en las cuales deberá enfatizar la escuela para preparar a los niños desde temprana edad, de manera que estén capacitados para hacer escuchar su voz en sus diálogos, para identificar los diversos tipos de registros del lenguaje pertinentes a cada situación particular, y aplicar un léxico adecuado a las circunstancias, es decir insertar los actos de habla en contextos reales de comunicación, tal como se plantea en el enfoque comunicativo, el cual se desarrolla en el siguiente apartado.

2.3 El enfoque comunicativo

Inicialmente, el término enfocar lo define la Real Academia de la Lengua Española así:

“Dirigir la atención o el interés hacia un asunto o problema desde unos supuestos previos, para resolverlo acertadamente” y comunicativo (va), “Perteneiente o relativo a la comunicación”.

Entonces enfoque comunicativo desde la pedagogía sería, la proyección de la enseñanza y aprendizaje de la lengua hacia la comunicación

Ahora bien, desde la perspectiva de Cassany (1999) el enfoque comunicativo, es una perspectiva contemporánea en la pedagogía del lenguaje que, en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua, hace énfasis en la comunicación través de la interacción, presenta los textos reales en la situación de aprendizaje, permite a los estudiantes usar la lengua (en proceso de aprendizaje) en una variedad de contextos y da importancia al aprendizaje de las funciones de la lengua. Desde este enfoque se trasciende el planteamiento del estructuralismo de Chomsky, sobre la lengua como sistema de reglas gramaticales.

En el enfoque comunicativo se prevén los siguientes elementos, considerados por Cassany (1999):

Las situaciones en las que necesitará la lengua, será en contexto o circunstancia real. Las funciones que responden a la finalidad de ese uso, el para qué. Las nociones necesarias para llevarlas a cabo (léxico referido a objetos, acciones, cualidades, etc.). Los exponentes lingüísticos, propios del código que se utilice. (Fórmulas usadas para saludar, estructuras sintácticas para dar razones, para enunciar hipótesis...) (p.4-6).

Es importante aclarar que el propósito del enfoque comunicativo busca que el aprendiz de una lengua desarrolle la competencia comunicativa, de manera que sea capaz de utilizarla como medio para comunicarse sobre situaciones específicas en cualquier área de la vida (profesional, académica, cotidiana), así pues, el desarrollo de la competencia comunicativa es un asunto primordial desde este enfoque.

Dicha competencia es definida por Hymes (1996) como “la capacidad comunicativa de una persona, capacidad que abarca tanto el conocimiento de la lengua como la habilidad para utilizarla. La adquisición de tal competencia está mediada por la experiencia social, las

necesidades y motivaciones, y la acción...” (Hymes, citado por Rincón, 2001, p.11). En otros términos, esta competencia tiene que ver con un conjunto de procesos lingüísticos que se desarrollan durante la vida, con el fin de participar con eficiencia y destreza, en todas las esferas de la comunicación y la sociedad humana. Hablar, escuchar, leer y escribir son las habilidades del lenguaje (MEN, 1998).

Estas habilidades comunicativas: leer, escribir, escuchar y hablar, deben desarrollarse desde situaciones comunicativas, entendidas como el acto del lenguaje en un contexto real, con propósitos específicos en el marco de prácticas socialmente relevantes. En la presente investigación, la situación de comunicación se entiende desde los planteamientos de Jolibert (2002), como un proceso de comunicación que se desarrolla en un contexto real, en un momento y tiempo específico, en la cual los textos sirven para expresar, informar, contar, describir, explicar, argumentar y jugar, con la función poética del lenguaje.

Los elementos que intervienen en dicha comunicación son: **autor/narrador, destinatario y propósito.**

El autor, es la persona que produce la información inicialmente y cumple una función expresiva o emotiva (Jolibert, 2001); y *el narrador* es el recurso que usa el autor para relatar una historia a otro llamado destinatario (Cortés y Bautista 1998). *El destinatario* es el que escucha la narración oral, puede ser una o varias personas a quien le llega la narración, “ejerce su papel constitutivo de regulador de la actividad” (Camps, 2003 p.54) además cumple una función apelativa (Jolibert, 2002). Y *el propósito*, se refiere a la intención que tiene el narrador con su discurso oral. Para este caso se busca la narración de un relato sobre el origen de un animal representativo para la cultura wayuu.

Desde el enfoque comunicativo se busca dar importancia y favorecer el desarrollo de la lengua oral con un fin pragmático, para que el estudiante sea capaz de expresar lo que desea de

manera coherente, según las circunstancias y el destinatario a quien se dirige. Ello será el resultado de un proceso consecutivo y orientado por el docente, que capacite al estudiante para hacer uso de la lengua según las situaciones y las necesidades que se le presenten en la vida personal para solucionarlas en la vida social.

De manera particular, en la presente investigación se propone el desarrollo de la competencia comunicativa desde la narración oral de mitos, la cual se aborda en los siguientes dos apartados.

2.4 La narración oral

La narración es un relato de hechos reales o imaginarios que “pueden producirse mediante modos de representación orales, escritos, cinéticos, pictóricos o musicales. Las narraciones orales y escritas son las más corrientes” (Van Dijk, citado por Ochs, 2000, p.2) En palabras de Domínguez (1997), fundamentado en Ong (1987), narrar consiste en relatar acontecimientos o historias, en la que el narrador hace una introducción de manera singular para persuadir enérgicamente al público, logrando una empatía con el mismo. Según Ong (1982) las narraciones orales se acercan a las situaciones del mundo humano vital de manera acumulativa, copiosa, conservadora, tradicional, empática y participante. En relación con estas características, se destaca la importancia de la memoria oral-visual en las narraciones, a partir de la cual se constituyen modificaciones según las circunstancias, a pesar de que no hacen nuevas narraciones, sino que se incluyen otras situaciones.

Debido a que la narración presenta diversos acontecimientos en diferentes momentos, de acuerdo con Cortés y Bautista (1998), la narración corta presenta la siguiente estructura: “estado inicial, fuerza de transformación, estado final, estos tres momentos en su forma más elemental nos llevan a la historia básica o el relato mínimo” (p.37).

- Estado inicial: presenta de manera general la situación en que se encuentran los personajes al inicio de la historia, en relación con la tenencia o falta de un objeto; presenta el ámbito donde se desarrollará la narración.
- Fuerza de transformación: puede presentarse mediante un agente antropomorfo, un fenómeno natural que cambia, transforma y altera el estado inicial. En el caso del mito, siempre se enfrentan a dos bandos bien definidos, por eso es común ver al caos enfrentándose a la creación, por ejemplo la vida contra la muerte.
- Estado final: Aquí se define el acontecimiento final en relación con el anterior estado inicial.

Para el ejercicio de la narración oral, es importante la manifestación del lenguaje no verbal que la acompaña y la complementa, la cual incluye la paralingüística oral que contempla la expresión corporal, los gestos y la mirada, así como la prosodia, es decir, el uso de los diferentes tonos y matices afectivos de la voz, También se desarrollan otras facultades, por ejemplo “el niño escucha, lee la significación de la narración en la entonación, en el ritmo, en el gesto del rostro y manos por muy mesurado que éste parezca” (Pelegrin, 1984, p.33).

En la narracion oral, el desarrollo de la competencia lingüística, faculta al estudiante en otras destrezas (el manejo de escenario o espacio) y habilidades como la observacion, la capacidad auditiva, la interpretacion de lo visto y lo escuchado. Así, se conjuga una serie de facultades tanto cognitivas como motoras.

Cabe destacar que por sugerencia del MEN, a traves de los Estándares Básicos de Competencia (2014) diversos tipos de texto literario como relatos mitológicos, leyendas, cuentos, fábulas hacen parte del plan de estudio del nivel de la básica primaria. Para efectos de la presente investigacion se centrará en el mito.

2.4.1 El Mito

Uno de los elementos utilizados como recurso para la manifestación de la oralidad en las culturas son los mitos, los cuáles pueden ser definidos así:

El mito cuenta una historia sagrada; relata un acontecimiento que ha tenido lugar en el tiempo primordial, el tiempo fabuloso de los «comienzos» el mito cuenta cómo, gracias a las hazañas de los Seres Sobrenaturales, una realidad ha venido a la existencia... es, pues, siempre el relato de una «creación». (Eliade, 1991, p.6)

Como tipología narrativa, el mito posee unas características que lo diferencian de otros tipos de narraciones, entre ellas, Eliade (1991) destaca las siguientes:

1. Constituye la historia de los actos de los seres sobrenaturales.
2. Se considera absolutamente *verdadera y sagrada*
3. Se refiere siempre a una «creación», cuenta cómo algo ha llegado a la existencia o cómo un comportamiento, una institución, una manera de trabajar, se han fundado; es ésta la razón de que los mitos constituyan los paradigmas de todo acto humano significativo.
4. El mito, permite conocer el «origen» de las cosas y, por consiguiente, se llega a dominarlas y manipularlas a voluntad...
5. De una manera o de otra, se «vive» el mito, en el sentido de que se está dominado por la potencia sagrada, que exalta los acontecimientos que se rememoran y se reactualizan. (p.11).

Tipos de mito

Siendo el mito una realidad cultural tan antigua como la civilización de la humanidad, presenta diversos tipos, algunos de los cuales se definen a continuación:

Cosmogónicos: Mediante este tipo se explica cómo fue creación de la naturaleza o el mundo y estos son los más frecuentes. Por lo general, los protagonistas de este relato son gigantes y dioses o bien, el océano es considerado un escenario y un símbolo sagrado de

acontecimientos de origen. Ahora, “si el mundo existe, si el hombre existe, es porque los Seres Sobrenaturales han desplegado una actividad creadora en los comienzos...es el modelo ejemplar de creación” (Eliade, 1991, p.8-17).

Teogónicos: Narra la historia y origen de los dioses. Siendo los dioses unos seres divinos que provienen de una serie sucesiva de procreaciones (Eliade, 1991); es una forma ideal de venir a la vida. Los dioses no mueren, pueden transformarse posteriormente en otro ser y este ser, al morir se une a los dioses nuevamente.

Escatológicos: Mediante este tipo de relatos se pretende manifestar cómo será el fin del universo. Asevera para que el mundo sea renovado debe ser definitivamente abolido antes para poder reintegrar la perfección inicial, las causas para la destrucción del mundo sería el diluvio, el fuego y movimientos tectónicos (Eliade, 1991)

Morales: El mito circula por las comunidades indígenas y ellas lo consideran como el relato que hace revivir la realidad original y que responde a una profunda necesidad religiosa “expresa, realza y codifica las creencias; salvaguarda los principios morales y los impone; garantiza la eficacia de las ceremonias rituales y ofrece reglas prácticas para el uso del hombre.” (Eliade, 1991, p.12).

De modo similar, la oralidad es la base de la pedagogía de la cultura Wayuu, a través de ella se transmite el pensamiento, la tradición y el conocimiento de forma individual, colectiva y vivencial de generación en generación; culturalmente la palabra ha atesorado un valor primordial y sagrado desde épocas milenarias. “La práctica de la oralidad es tan importante que surgió el oficio del palabrero en la historia Wayuu para permitir la armonía y el equilibrio en la comunidad” (Anaa Akua’ipa, 2009, p.51).

Desde el contexto local, la narración oral, en lengua materna, de los mitos propios ha sido la estrategia utilizada por los ancestros o miembros de la etnia wayuu para transmitir las creencias propias de su cultura. Ese mundo mágico, lleno de pintorescas historias desarrollan en la comunidad indígena el amor y el orgullo por su idiosincrasia, resalta el origen de los seres y la formación de un fenómeno. Teniendo en cuenta que la narración oral de estos relatos incluye la presencia de elementos complementarios de lenguaje no verbal, a continuación se expone la lingüística discursiva.

2.5 Lingüística discursiva

Es la competencia oral, que nos remite a un conjunto de componentes como: “analogías, breves secuencias narrativas, formas de anticipación y de síntesis, armonía en el uso de los elementos no verbales” (Vilá, 2010, p.66), que se interrelacionan y se complementan entre sí. En la lingüística discursiva, se tienen en cuenta elementos como la paralingüística oral, el registro del lenguaje, la coherencia y cohesión y aquellos recursos no verbales que complementan y contextualizan la oralidad.

- **Paralingüística oral:** Es la capacidad de un hablante para utilizar de manera adecuada determinados signos no lingüísticos que le permiten expresar una actitud en relación con su interlocutor y con lo que dice: ya sea para declarar, interrogar, intimidar, rogar, ordenar (Hymes, 2004, p. 3), para lo cual hace uso de la entonación, gestos y expresión corporal que le da significado al mensaje (Vilá, 2010, p.68).
- **Registro del lenguaje:** hace referencia a la agilidad en la selección del vocabulario y en el uso de las estructuras morfosintácticas (inicio y cierre de las frases, orden sintáctico, concordancia) (Vilá, 2010, p.68).

- **Coherencia y cohesión:** A criterio de Vilá (2010, p. 68) estos elementos se relacionan con la forma como está organizada la idea del narrador oral, teniendo en cuenta la progresión temática y el uso de conectores que enlazan el discurso. Al respecto Rincón (1999), expone que la coherencia es “la cualidad semántica de los textos que selecciona la información relevante e irrelevante, mantiene la unidad y organiza la estructura comunicativa de una manera específica” (p.119), y la cohesión es “una propiedad de carácter sintáctico, descansa sobre relaciones gramaticales o léxico-semánticas” (p.110). Los dos elementos son indispensables en una situación discursiva debido a que cumplen diferentes funciones (sintáctica y semántica) que se complementan para darle forma y sentido al texto.

Ahora bien, para la enseñanza formal de los diferentes elementos contemplados en la lingüística discursiva se propone la implementación de estrategias innovadoras, como son las secuencias didácticas. A continuación se presenta la secuencia didáctica, su concepto, características y fases.

2.6 Secuencia Didáctica

Para comenzar es importante desglosar estos términos a partir de su etimología, según el diccionario de La Real Academia Española, secuencia se define como la continuidad, serie o sucesión de cosas que guardan entre sí cierta relación y didáctica hace referencia al arte de enseñar, instruir, presentando las buenas condiciones para tal finalidad. La secuencia didáctica, sería entonces una sucesión o serie de actividades afines, por medio de las cuales se pretende enseñar y aprender un determinado tema.

Para efectos de la presente investigación, se asume la perspectiva de Camps (2003), quien desde la enseñanza del lenguaje, define la secuencia didáctica como:

Una sucesión de actividades individuales y colectivas de observación, análisis, producción y transformación de textos, destinadas a mejorar la escritura. Durante la realización de una secuencia didáctica, se pretende ejercer y desarrollar las principales operaciones que intervienen en la producción de un texto: la contextualización (adaptación del texto a las exigencias comunicativas); la planificación (organización interna del texto); la textualización (uso de las unidades lingüísticas); la revisión. (p.77)

La secuencia didáctica es una propuesta metodológica que el docente programa a partir de una necesidad o dificultad de aprendizaje, con un propósito específico de desarrollar la competencia de los estudiantes en producción, comprensión u oralidad.

Los contenidos didácticos de la secuencia didáctica se fundamentan en el desarrollo cognitivo de los estudiantes, que está conformado a su vez por el contenido conceptual, procedimental y actitudinal.

El contenido conceptual está constituido por las áreas del saber, los conceptos, principios, fenómenos etc. En los contenidos procedimentales hace énfasis en las acciones que permitirán el logro del aprendizaje, la aplicación de las teorías al campo de la realidad en que vive el estudiante, que desarrolla la motricidad, las destrezas y la cognición. Y los contenidos actitudinales incluyen los temas sobre valores humanos, las normas de comportamiento y la actitud del estudiante frente a las diversas situaciones de interacción y aprendizaje (Zabala, 2000).

Además de los contenidos didácticos descritos anteriormente, se incluyen los dispositivos didácticos, que son los medios y estrategias que facilitan el proceso de enseñanza y aprendizaje, y para esta investigación, están conformados por los siguientes elementos: aprendizaje colaborativo, construcción guiada del conocimiento, estrategias de aprendizaje activo, selección y análisis de los recursos textuales.

Según los anteriores planteamientos, la secuencia didáctica se aplica en un tiempo determinado (tiene un principio y un fin), el cual depende del logro del propósito en los estudiantes y el desarrollo completo de la temática. Se aplica en un contexto educativo real con sentido para el estudiante, para que sienta afinidad con el ambiente de aprendizaje, que lo conduzca a un nuevo saber partiendo de los conocimientos previos.

Siendo la secuencia didáctica una propuesta metodológica en pro del desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, tiene sus propias **características** en el campo de la enseñanza de la lengua, las cuales la diferencian de otras propuestas. Entre estas características se pueden mencionar las siguientes:

- Se formula como un proyecto de trabajo que tiene como objetivo la producción de un texto (oral, escrito), y que se desarrolla durante un determinado período de tiempo más o menos largo, según convenga.
- La producción del texto, base del proyecto, forma parte de una situación discursiva que le dará sentido, partiendo de la base que texto y contexto son inseparables.
- Se plantean unos objetivos de enseñanza y aprendizaje delimitados que han de ser explícitos para los alumnos. Los alumnos llevan a cabo la actividad global a partir de los conocimientos que ya tienen y la atención didáctica preferente se orienta hacia los nuevos objetivos de aprendizaje.
- El esquema general de desarrollo de la secuencia tiene tres fases: preparación, producción, evaluación. (Camps, 1995, p.61)

A continuación se desarrollan las tres fases:

- **Planeación:** esta fase se caracteriza porque se:

Formula el proyecto y se explicitan los nuevos conocimientos que se han de adquirir, planteados como criterios que guiarán la producción, es la fase de la

primera elaboración del conocimiento necesario para llevar a cabo las tareas como: lecturas, búsqueda de información y ejercicios, el objetivo de esta actividad es fortalecer modelos de estrategias de planeación para que más adelante los alumnos sean capaces de realizarlas de forma autónoma. (Pérez y Roa, 2010, p.61)

- **Desarrollo** Según Pérez y Roa (2010):

En esta fase los alumnos realizan la producción discursiva. Puede tener características muy diferentes, según el tipo de secuencia (producción o comprensión), de texto, de objetivos, etc., se puede llevar a término individualmente, colectivamente o en grupo; puede ser de larga o de corta duración, etc. Durante la tarea, los estudiantes pueden utilizar el material elaborado durante la fase de preparación. La interacción oral con los compañeros y sobre todo con el maestro es el instrumento imprescindible para aprender a seguir procesos adecuados de producción... (p.61)

Para Camps (2003), en esta fase “se distinguen dos tipos de actividades: a) las de producción del texto; y, b), las orientadas a aprender las características formales del texto que hay que escribir y de sus condiciones de uso” (p.33).

- **Evaluación:** Para Camps (1995) “El buen desarrollo de una secuencia didáctica supone una evaluación continua de los aprendizajes, en función de criterios claramente definidos” (p. 82). La evaluación debe basarse en primer lugar en la adquisición de los objetivos planeados, que son los criterios que habrán guiado la producción, es por tanto una evaluación formativa.

La secuencia didáctica permite al estudiante participar en la programación de su propio aprendizaje, la interacción con sus propios compañeros, con el docente, con el contenido. Las experiencias obtenidas en y durante la aplicación de la secuencia didáctica permiten al docente realizar unas prácticas reflexivas sobre sus experiencias, cuya conceptualización se presenta a continuación.

2.7 Las prácticas pedagógicas reflexivas.

A partir de la experiencia de Perrenoud (2007) se define la práctica reflexiva como la capacidad del desarrollo permanente a partir de las propias experiencias, competencias y conocimientos profesionales, y de la inteligencia en el trabajo (del profesional practicante reflexivo). En este sentido, los docentes que han hecho de su quehacer una reflexión permanente se “consideran como un inventor, investigador, un artesano, un aventurero (...) y aprenden rápidamente de la propia experiencia” (p.12).

Ahora bien, Perrenoud (2007) y Domingo (2012) coinciden en que las prácticas reflexivas son una de las distintas competencias que ejercen los docentes en y sobre el quehacer pedagógico de manera oportuna y eficaz, las que permiten la actualización, profundización y transformación de la labor pedagógica a través de nuevas propuestas de enseñanza. Sobre este postulado, Domingo (2012), menciona que las prácticas reflexivas según el momento en que se realiza pueden ser de tres tipos: Conocimiento en la acción, reflexión en y durante la acción, reflexión sobre la acción.

El conocimiento en la acción: es el saber, implica el conocimiento teórico y personal acumulado en la experiencia a través de la percepción, la acción o juicio existente en las acciones (conocimiento implícito o saber en la acción).

La reflexión en y durante la acción: es el pensamiento producido por el individuo sobre lo que hace según actúa. Un proceso de reflexión en la acción es una conversación reflexiva con la situación problemática concreta.

La reflexión sobre la acción: Es análisis de lo realizado, de los procesos o características que un docente efectúa después de la acción. El conocimiento tiene un papel primordial ya que es un instrumento de evaluación, análisis, reconocimiento y reconstrucción de la acción realizada a

posteriori y también es muy importante para el proceso de formación permanente de la práctica docente, ya que permite una respuesta tanto individual como colectiva.

La práctica pedagógica reflexiva es una competencia y metodología que enriquece dicha labor, ya que articula el saber teórico con el saber práctico, por lo que, desde el punto de vista de Perrenoud (2007):

Supone una postura, una forma de identidad o un hábito. Su realidad no se considera según el discurso o las intenciones, sino según el lugar, la naturaleza y las consecuencias de la reflexión en el ejercicio cotidiano del oficio, tanto en situación de crisis o de fracaso como a un ritmo normal de trabajo. (pp. 12-13)

Para que la práctica docente sea transformada es evidente que se requiere de una reflexión crítica sobre la misma, pensando y actuando sobre la práctica pasada y la actual, desde fundamentos teórico-epistemológicos, en función del mejoramiento continuo.

Con respecto al planteamiento anterior, prima la disponibilidad del docente para las prácticas pedagógicas reflexivas y como consecuencia la disponibilidad para el cambio, lo cual implica poseer “un saber amplio, saber académico, saber especializado y saber experto” (Perrenoud, 2007, p.10).

Las prácticas reflexivas tienen dos características: uno, según el docente que las realiza y la otra de acuerdo al momento en que se realiza. Según quien las realiza puede ser un principiante reflexivo que es aquel que se proyecta a dichas prácticas, o un practicante que es la persona que siendo capaz de desenvolverse en el campo de la reflexión decide su propia forma de actuar, crea su hábito de reflexión y su objeto, construye competencias y nuevos conocimientos a partir de la experiencia. Según el momento puede realizarse la reflexión durante y después de la acción.

El docente reflexivo además de actualizarse, investiga a través de la reflexión en y sobre su quehacer pedagógico, este tipo de profesional, presenta las siguientes características, desde la perspectiva de Perrenoud (2007):

Trabajo en equipo, escucha diversas opiniones, analiza la información independientemente de la fuente, presta atención sin prejuicios, reconoce la posibilidad de error incluso en las creencias más arraigadas.

Responsabilidad, considera las consecuencias de un paso proyectado; significa tener la voluntad de adoptar esas consecuencias cuando se desprendan razonablemente de cualquier posición asumida previamente.

Autonomía, el auténtico entusiasmo es una actitud que opera como una fuerza intelectual. Un maestro capaz de despertar ese entusiasmo en sus alumnos hace algo que no puede lograr ningún tratado metodológico.

Es evidente que el análisis del propio quehacer pedagógico genera nuevos conocimientos que pueden servir de herramienta de solución de problemas en este campo. Como resultado de la reflexión pedagógica es posible enfrentar y solucionar nuevos retos de aprendizaje, mejorar las propias prácticas y aportar nuevas formas de educar, sin embargo, para ello el docente deberá asumir el rol de investigador a partir de la auto observación de las propias prácticas.

3. Metodología

En este capítulo se presenta la metodología a partir de la cual se enfoca el presente estudio, a razón de esto, el lector encontrará el tipo de investigación y el diseño; la población y la muestra; las hipótesis, la variable independiente y la variable dependiente con su respectiva operacionalización; por último, las técnicas e instrumentos con el procedimiento.

3.1 Tipo de investigación

Esta investigación se desarrolla desde el enfoque cuantitativo el cual, según Hernández, Fernández y Baptista (1997) “se basa en la recopilación y análisis de datos numéricos y estadísticos y estos a su vez es producto de la construcción de instrumentos de medición para establecer patrones de comportamiento y probar teorías” (p.4). El presente estudio se ubica en este enfoque porque pretende medir y cuantificar, mediante métodos estadísticos, la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la producción oral de mitos de los estudiantes objeto de estudio.

La investigación se complementa con el análisis cualitativo del aprendizaje de los estudiantes y prácticas de enseñanza del lenguaje de las docentes investigadoras.

3.2 Diseño de investigación

El diseño es Cuasi experimental, intragrupo, tipo Pre-test/Pos-test, “lo que significa que el investigador manipula deliberadamente al menos una variable independiente para ver su efecto y relación con una o más variables” (Hernández, Fernández, Baptista 1997, p.139). Desde esta perspectiva, esta investigación se enmarcó en este tipo de diseño porque pretende manipular una

de sus variables, llámese independiente o secuencia didáctica; para medir y cuantificar su efecto en la variable dependiente, esto es, la producción oral de mitos.

3.3 Población

La población de esta investigación lo conforman los estudiantes de los grados 3° y 4° de las instituciones etnoeducativas públicas rurales de Manaure, la Guajira.

3.4 Muestra

La muestra está conformada por 29 estudiantes perteneciente a la etnia Wayuu, repartidos en dos grupos: 15 de tercero y 14 de cuarto de básica primaria, del Internado Indígena San Antonio de Aremasain, Manaure, la Guajira. A continuación, se caracteriza dicha muestra:

Tabla 1 *Caracterización de la muestra*

Grado	Tercero		Cuarto	
Edad promedio	10 años		12 años	
Sexo	Niñas	Niños	Niñas	Niños
	8	7	10	4
Grupo étnico	Wayuu		Wayuu	
Estrato	Bajo		Bajo	
Población	Rural		Rural	

Fuente: elaboración propia.

3.4.1 Criterios de selección de la muestra

Para la selección de la muestra se tuvieron en cuenta los siguientes criterios: Que estuviesen matriculados en la Institución Educativa Internado Indígena San Antonio De Padua, en los

grados 3° y 4° de básica primaria, que asistieran a la aplicación de la prueba de entrada (Pre-test), y a la aplicación del Pos-test, que asistieran al 80% de la implementación de la secuencia didáctica, que sus padres aceptaran voluntariamente la participación en la investigación, firmando el consentimiento informado (Ver anexo 1).

3.5 Hipótesis

Para dar validez al proceso investigativo se plantean una hipótesis de trabajo y una hipótesis nula, las que se exponen a continuación:

3.5.1 Hipótesis de trabajo

La implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo mejora la narración oral de mitos de la cultura wayuu en lengua castellana, de los estudiantes del grado 3° y 4° del Internado Indígena San Antonio de Padua, Aremasain.

3.5.2 Hipótesis nula

La implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, no mejora la narración oral de mitos de la cultura wayuu en lengua castellana, de los estudiantes del grado 3° y 4° del Internado Indígena San Antonio de Padua, Aremasain.

3.6 Variables y Operacionalización

En este apartado se presentan las dos variables aplicadas en la investigación, la variable dependiente y la variable independiente. La variable independiente, es la secuencia didáctica, tomando como referencia los planteamientos de Camps (2003). Y la variable dependiente, la producción y narración oral de mitos, desde los aportes teóricos de Cortés y Bautista (1982); Vilá (2010); Eliade (1991) y Ong (1982).

3.6.1 Variable independiente: secuencia didáctica.

Entendiendo secuencia didáctica como:

La sucesión de actividades individuales y colectivas de observación, análisis, producción y transformación de textos... Durante la realización de una secuencia didáctica, se pretende ejercer y desarrollar las principales operaciones que intervienen en la producción de un texto: la contextualización (adaptación del texto a las exigencias comunicativas); la planificación (organización interna del texto); la textualización (uso de las unidades lingüísticas); la revisión y la publicación. (Camps, 2003, p.77)

Dicha secuencia didáctica se implementa en tres fases o momentos interrelacionados:

planeación, desarrollo y evaluación. Esta secuencia didáctica se desarrolló en once sesiones y trece clases, enfocada en el desarrollo de la competencia comunicativa en lengua castellana como segunda lengua a partir de la creación y narración oral de mitos de la cultura wayuu.

A continuación, se presenta la variable independiente, secuencia didáctica, con sus dimensiones e indicadores.

Tabla 2 *Operacionalización variable independiente, secuencia didáctica*

Dimensiones	Indicadores
Fase 1 Planeación	- Identificación de la SD
Planear la SD, explicitando los nuevos conocimientos, formulados como criterios que guiarán la producción o comprensión textual.	- Tarea integradora: Relatemos nuestro origen.
Mediante la planeación de	- Establecimiento de objetivos didácticos
Procesos de intervención	- Establecimiento de contenidos didácticos: Conceptuales, procedimentales, actitudinales
pedagógica para el cumplimiento de los objetivos propuestos y el desarrollo de los contenidos.	- Selección de dispositivos didácticos: Contacto con narradores expertos, selección de mitos representativos de la cultura orales (vídeos) y escritos, producción narración oral, aprendizaje colaborativo, trabajo entre pares
	- Contexto generador de la narración oral
	- Presentación de la secuencia didáctica
	- Negociación y establecimiento del Contrato didáctico
	- Exploración de los conocimientos previos sobre mitos de la cultura wayuu.

<p>Fase 2 Desarrollo</p> <p>Durante esta fase, de manera progresiva y articulada, los estudiantes, con el acompañamiento del docente, desarrollaran las tareas para la consecución del objetivo de aprendizaje propuesto. Incluye el diseño de actividades en varias sesiones que tienen un tema integrador y que se desarrollan de manera secuencial y no en actividades aisladas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Actividades de intervención pedagógica: para el cumplimiento de los objetivos propuestos - Desarrollo de los contenidos de enseñanza y aprendizaje (trasposiciones didácticas) - Desarrollo de Actividades para: <ul style="list-style-type: none"> • La identificación de la situación de comunicación • La comprensión del género narrativo • La comprensión del mito y su estructura • La producción y narración oral • El desarrollo de la lingüística discursiva
<p>Fase 3 Evaluación en las prácticas</p> <p>La evaluación será un proceso constante, realizado desde el inicio de la secuencia hasta su finalización, el cual debe basarse en la adquisición de los objetivos planteados.</p> <p>Para ello deben quedar definidos los criterios que la guían, así como instrumentos que se piensan emplear.</p>	<p>Criterios:</p> <p>Autoevaluación: Se realiza a partir del propio aprendizaje en relación con el objetivo propuesto</p> <p>Coevaluación: Evaluación de desempeño del estudiante mediante la observación y determinaciones de sus propios compañeros.</p> <p>Heteroevaluación: Es aplicada por el docente</p> <p>Instrumentos de evaluación: observación, preguntas directas, análisis, deducción, registro escrito, disertación, trabajo en grupo, trabajo individual, rejillas, lectura de textos expertos, observaciones, videos expertos.</p>

Fuente: elaboración propia.

3.6.2. Variable independiente: Producción oral de mitos

En la siguiente tabla se presenta la operacionalización de la variable dependiente, producción oral de mitos, con sus respectivas dimensiones, indicadores e índices.

Tabla 3 *Operacionalización de la variable dependiente: producción oral de mito*

VARIABLE DEPENDIENTE: PRODUCCIÓN ORAL DE MITOS				
<p>Narración oral: consiste en relatar acontecimientos o historias, en la que el narrador hace una introducción de manera singular para persuadir enérgicamente al público, logrando una empatía con el mismo (Ong, 1987).</p> <p>Mito: es el relato de una historia sagrada que narra un acontecimiento que ha tenido lugar en el tiempo primordial. Un relato que explica el origen de los seres y de los fenómenos naturales y su transformación con el tiempo; esto es atribuido a seres sobrenaturales: dioses, semidioses, gigantes, héroes con poderes especiales (Eliade, 1986).</p>				
Demisiones	Indicadores	Índices		
		ALTO 3	MEDIO 2	BAJO 1
Situación de comunicación. Consiste en un contexto real donde se presenta un proceso de comunicación en un momento y tiempo específico, en la que los textos sirven para expresar, informar, contar, describir, explicar, argumentar, jugar con la función poética del lenguaje (Jolibert 2002).	Narrador: es el recurso que usa el autor para relatar una historia a otro llamado destinatario.	El narrador en su expresión verbal y corporal asume la posición de quien relata una historia	El narrador en su expresión verbal y corporal presenta dificultad para asumir la posición de quien relata una historia, limitándose a describir hechos	El narrador en su expresión verbal y corporal no asume la posición de quien relata una historia, solo expresa palabras o frases aisladas
	Destinatario: es el que escucha la narración oral, puede ser una o varias personas a quien le llega la narración.	El narrador utiliza variadas expresiones y un vocabulario claro y adecuado para sus destinatarios	El narrador tiene dificultades para utilizar variadas expresiones y un vocabulario claro y adecuado	El narrador no utiliza variadas expresiones ni vocabulario claros, ni adecuados para los destinatario

			para sus destinatarios.	s.
	Propósito: se refiere a la intención que tiene el narrador con su discurso oral. Para este caso se busca la narración de un relato sobre el origen de un animal representativo para la cultura Wayuu.	El narrador cuenta un relato que evidencia el origen de un animal representativo para la cultura Wayuu.	El narrador cuenta un relato, pero no evidencia el origen de un animal representativo para la cultura Wayuu.	El narrador no cuenta un relato.
Estructura de la narración oral. Es la estructura y representación del contenido del texto basado en su género discursivo y en sus categorías funcionales. Hace referencia a la relación existente entre las partes del texto y la manera como estas están	Estado inicial: se refiere al momento en que se presentan los personajes y la situación en la que se encuentran al inicio de la historia.	El narrador presenta a los personajes y la situación en la que se encuentran al inicio de la historia.	El narrador presenta a los personajes, pero no la situación en la que se encuentran al inicio de la historia.	El narrador no presenta a los personajes, ni la situación en la que se encuentran al inicio de la historia.
	Fuerza de transformación: Acción o serie de acciones que transforman y alteran el estado inicial, perturbando el	El narrador presenta completamente los acontecimientos que transforman el estado de equilibrio	El narrador presenta de manera parcial de acontecimientos que transforman el estado de equilibrio	El narrador no presenta los acontecimientos que transforman el estado de equilibrio inicial de la

organizadas. “El relato puede constar de tres momentos: estado inicial, fuerza de transformación y estado final” (Cortés y Bautista 1998)	equilibrio de la historia y que traen consecuencias para el o los personajes.	inicial de la historia	inicial de la historia.	historia.
	Estado final: es el final de la historia. Aquí se define cómo queda el personaje en relación con el estado inicial que dio lugar a los sucesos En el caso de los mitos resalta el origen de los seres y la formación de un fenómeno al finalizar el mito.	El narrador concluye con un estado de equilibrio en el que presenta el origen del burro como animal significativo para la cultura Wayuu.	El narrador concluye el relato, pero sin presentar el origen del burro como animal significativo para la cultura Wayuu.	El narrador no concluye el relato, ni presenta el origen del burro como un animal significativo o para la cultura Wayuu.
Lingüística discursiva Hace referencia al uso de registros paralingüísticos para otorgarle significación al discurso convencional (Vilá 2010).	Paralingüística oral: Utilización de signos no lingüísticos que acompañan la narración oral teniendo en cuenta la entonación (tonos o matices de voz para remarcar, afirmar, o aclarar), los	El narrador utiliza una entonación, gesticulación y expresión corporal acorde al mensaje de la historia.	El narrador utiliza diferentes tonos o matices de voz, pero no los acompaña de manera coherente con la gesticulación y expresión corporal.	El narrador no utiliza en su relato elementos de entonación, gesticulación, ni expresión corporal y se limita a recitar de memoria la historia.

gestos y la expresión corporal que transmiten información adicional y dan significado al mensaje.

Registro del lenguaje: hace referencia a la agilidad en la selección del vocabulario y en el uso de las estructuras morfosintácticas (inicio o cierre de las frases, orden sintáctico, concordancia) que la inmediatez de la oralidad exige.	El narrador selecciona de manera ágil el vocabulario y hace uso adecuado de las estructuras morfosintácticas en castellano.	El narrador selecciona de manera ágil el vocabulario, pero no hace uso adecuado de la morfosintaxis en castellano.	El narrador no selecciona de manera ágil el vocabulario, ni hace uso adecuado de las estructuras morfosintácticas en castellano.
---	---	--	--

Coherencia y cohesión:	El narrador	El narrador	El narrador
La coherencia se relaciona con la presencia de un tema que sirve de hilo conductor para tejer el sentido a lo largo del relato y la cohesión permite articular las ideas y frases del relato, mediante el uso de conectores en el discurso oral.	relata la historia con adecuada progresión temática y con uso de diversos conectores que cumplen con su función lógica.	relata la historia con inconsistencias en la progresión temática y con uso de diversos conectores que no cumplen con función lógica.	no tiene en cuenta la progresión temática y utiliza solo un tipo de conector

Fuente: elaboración propia.

3.7 Técnicas e Instrumentos

El instrumento empleado para la valoración de la Producción oral de mitos de los estudiantes fue una rejilla (Ver tabla 3), diseñada por las investigadoras luego de múltiples versiones, a partir de los seminarios de investigación, reuniones de la línea de lenguaje, orientaciones de la asesora, revisiones teóricas, estableciéndose las dimensiones: situación de comunicación, estructura de la narración y lingüística discursiva.

Cada dimensión está compuesta por tres indicadores, que permiten evidenciar los competentes de la misma y estos a su vez se integran por tres índices, que permiten, a partir de la asignación de una valoración numérica, evidenciar el nivel de la creación y narración oral de mitos de los

estudiantes. A continuación se presentan los niveles en los que se podrá ubicar la narración oral, de acuerdo a los resultados obtenidos.

Tabla 4 *Datos de los niveles y valoración de la variable dependiente*

NIVEL	PAUTA DE VALORACIÓN POR ÍNDICADOR	RANGO DE MEDICIÓN DE LA VARIABLE
BAJO	1	9 - 14
MEDIO	2	15- 21
ALTO	3	22-27

Fuente: elaboración propia.

Para dar validez al instrumento se realizó una prueba piloto a los estudiantes del grado 3 y 4, para identificar su nivel de narración; además las magister Yenny Quintero y Alba Lucía Trujillo, docentes de la Universidad Tecnológica de Pereira realizaron el juicio de expertos. A partir de los resultados de la prueba piloto y los aportes de los expertos se elaboró la versión final del instrumento tipo rejilla que contempla las dimensiones objeto de estudio de la Variable Dependiente (Ver Anexo 2).

Para dicho análisis **la unidad de análisis** estuvo constituida por las prácticas de enseñanza del lenguaje y **la unidad de trabajo** por las dos docentes investigadoras que implementaron la secuencia didáctica, una Licenciada en Educación con énfasis en Español y Literatura y otra Licenciada en Lenguas Modernas de la Universidad de la Guajira. Para la recolección de información se utilizó como instrumento el diario de campo, considerado como uno de los instrumentos que permite enriquecer la relación teoría– práctica, gracias a la relación recíproca que se establece entre práctica y teoría a partir de ellos (Martínez, 2007).

En el diario de campo se registran todas las informaciones de manera contextualizada, los sucesos en el aula de clase; se relatan las impresiones y las reflexiones sobre los hechos. Para tal

fin, es necesario tener en cuenta tres aspectos fundamentales: la observación, la argumentación y la interpretación. La observación: Con sentido de investigación se detalla de manera objetiva y contextualizada la evidencia de la situación problema; se “describen brevemente las relaciones y situaciones de los sujetos ese contexto y esa cotidianidad” (Martínez, 2007, p.77). La argumentación: el docente profundizará sobre los hechos, en la que hará apreciaciones personales acerca de las situaciones y el problema objeto de estudio. La interpretación: se realizará la interpretación desde la comprensión de los hechos; es necesario relacionar la teoría con la experiencia vivida a partir de la observación (Martínez, 2007).

A continuación se presentan las categorías en las se fundamenta dicho análisis, las cuales fueron acordadas en grupo con los estudiantes de la línea de lenguaje de la primera cohorte de la Riohacha; las categorías son las siguientes: Descripción, Percepción, Autopercepción, Indagación, Rupturas, Auto-cuestionamiento, Adaptación y Democratización, descritas de la siguiente manera:

Tabla 5 *Categorías de análisis de las prácticas de enseñanza del lenguaje.*

Categorías	Definición
Descripción	Es contar de manera detallada lo que se hace en la clase.
Percepción	Es la interpretación que hace el o la docente, respecto a lo que sucede con el grupo o con los estudiantes.
Autopercepción	Descripción de los sentimientos, pensamientos o emociones sobre sí misma, respecto a sus prácticas.
Indagación	Buscar explicaciones o respuestas teóricas o metodológicas sobre situaciones específicas que suceden en el aula.
Rupturas	Proponer o ensayar nuevas estrategias para

	desarrollar la clase.
Auto-cuestionamiento	Son todas aquellas preguntas o interrogantes que se hace el docente sobre sus actuaciones.
Adaptación	Hacer ajustes en respuesta a las necesidades del contexto, el grupo o los estudiantes.
Democratización	Propiciar espacios de participación activa en los estudiantes.

Fuente: elaboración propia.

3.8 Procedimiento

A continuación se presenta la tabla con las fases que comprendieron el proceso de investigación.

Tabla 6 *Fases de la investigación*

Fase	Descripción	Instrumentos
Contextualización del problema	<ul style="list-style-type: none"> - Formulación del problema y fundamentación teórica. - Selección de la estrategia metodológica. - Selección de la población y muestra objeto de estudio. 	<ul style="list-style-type: none"> - Marco teórico.
Diseño de la investigación	<ul style="list-style-type: none"> - Selección y elaboración de los instrumentos. - Validación de los instrumentos: prueba piloto, revisión de expertos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Rejilla de evaluación. - Grabación de la narración (video). - Diario de campo.
Diagnóstico	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación de la producción oral de mitos antes de la implementación de la secuencia didáctica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pre-test - Grabación de la narración - Rejilla de evaluación
Mediación	<ul style="list-style-type: none"> - Diseño e implementación de la secuencia didáctica de enfoque 	<ul style="list-style-type: none"> - Marco teórico. - Secuencia didáctica. - Diario de

	comunicativo para la producción oral de mitos. - Reflexión sobre las prácticas pedagógicas de enseñanza del lenguaje durante la intervención.	campo
Evaluación final	- Evaluación de la producción oral de mitos después de la implementación de la secuencia didáctica.	- Rejilla de evaluación. - Pos-test - Grabación de la narración
Contrastación	- Comparación de los resultados de la prueba de Pre-test y Post-test.	- Rejilla de evaluación - Estadística descriptiva
Reflexión	- Análisis sobre las prácticas pedagógicas.	- Diario de campo
Conclusión	- Elaboración del informe final como resultado del análisis y comprobación de la hipótesis.	

Fuente: elaboración propia.

4. Análisis de la información

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos del análisis de la información de investigación cuyos objetivos fueron determinar la incidencia de una secuencia didáctica de

enfoque comunicativo en la narración oral de mitos en lengua castellana, de los estudiantes del grado 3° y 4° de la IE Internado Indígena San Antonio (Aremasain) y comprender las transformaciones de las prácticas de enseñanza de la docente, durante la implementación de dicha secuencia. La información recopilada, los hallazgos y su respectivo análisis se presenta en dos momentos: uno cuantitativo y otro cualitativo.

En el cuantitativo se analizan los desempeños de los estudiantes, respecto a la narración oral de mitos, antes y después de implementada la secuencia didáctica, empleando para ello las medidas de tendencia central. En el cualitativo, se analizan las prácticas de enseñanza de las docentes a partir de los registros del diario de campo.

4.1 Análisis cuantitativo de la producción oral de mitos en lengua castellana como segunda lengua.

El análisis se organiza de la siguiente manera, inicialmente, a partir del uso de la estadística descriptiva se rechaza o valida la hipótesis de trabajo. Luego se realiza un análisis general de los desempeños de los estudiantes en las tres dimensiones que conforman la Variable Dependiente, esto es, Situación de Comunicación, Estructura de la Narración oral y Lingüística Discursiva. Finalmente se hace el análisis de cada dimensión con sus respectivos indicadores con el propósito de explicar las transformaciones ocurridas.

4.1.1 Prueba de hipótesis

Para este análisis se aplican las *Medidas de Tendencia Central* a los resultados del Pre-test y Pos-test, de manera que se puedan validar o rechazar la hipótesis de trabajo, como se muestra a continuación:

Tabla 7 *Medidas de Tendencia Central grupo 1 y 2.*

Grupo 1			Grupo 2		
Medida	<i>Pre-test</i>	<i>Pos-test</i>	Media	<i>Pre-test</i>	<i>Pos-test</i>
Media	12,42857143	17,5	Media	17,07142857	23,86666667
Error típico	0,810062307	0,608998457	Error típico	1,188147906	0,306542418
Mediana	12	17,5	Mediana	16	24
Moda	9	15	Moda	23	25
Desviación Estándar	3,030975616	2,278663576	Desviación estándar	4,44564239	1,187233679
Varianza de la muestr	9,186813187	5,192307692	Varianza de la muestra	19,76373626	1,40952381
Curtosis	-1,288630536	-1,367601945	Curtosis	-1,273436704	-1,144574928
Coefficiente de asimetría	0,371759592	-1,99271E-17	Coefficiente de asimetría	0,036708204	-0,594509083
Rango	8	7	Rango	13	3
Mínimo	9	14	Mínimo	10	22
Máximo	17	21	Máximo	23	25
Suma	174	245	Suma	239	358
Cuenta	14	14	Cuenta	15	15

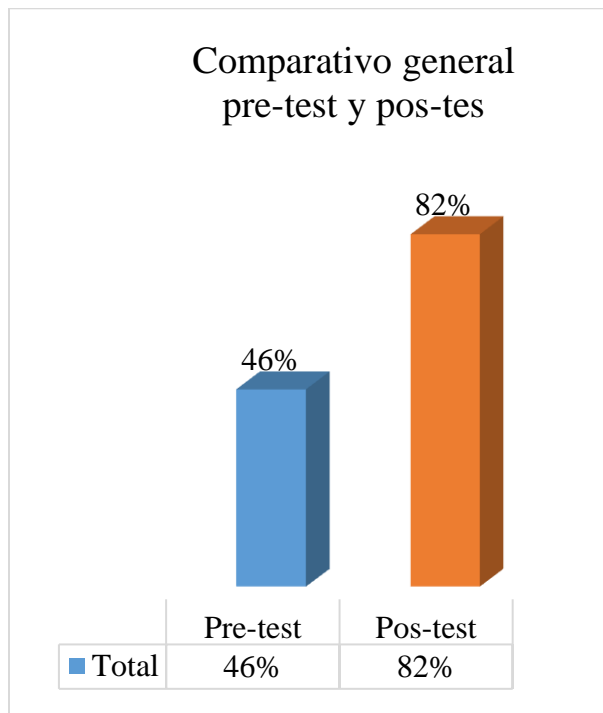
Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con los resultados expuestos en la tabla, para el Pre-test el desempeño promedio del grupo 1 es de 12,42, y en el Pos-test es de 17,5, lo que indica que hubo un avance de 5,5 puntos. En cuanto al grupo 2, en el Pre-test la media fue de 17,07 y en el Pos-test es de 16,33, con un avance de 0,5 puntos. En cuanto a la mediana, para el grupo 1, en el Pre-test fue de 12,4 mientras que en el Pos-test es 17,5, con una diferencia de 5,1. En cambio la mediana del grupo 2 en el Pre-test es 16 y en el Pos-test es 16,5, con un avance de 0,5.

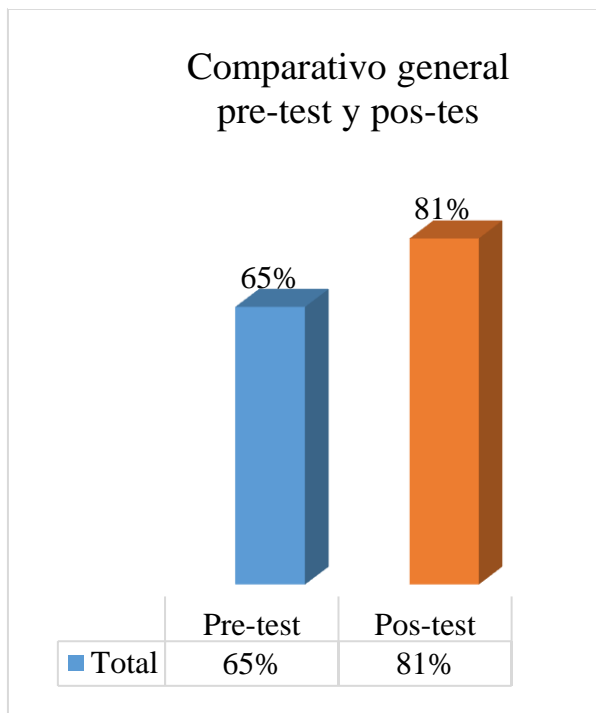
Según los datos reflejados en la tabla, en el Pre-test la desviación estándar del grupo 1 es 3,03 y en el Pos-test es 2,27; mientras que en el grupo 2 es de 4,44 en el Pre-test, y de 5,33 en el Pos-test.

A continuación, se presentan el comparativo general de los resultados obtenidos en el Pre-test y Pos-test para ambos grupos.

Gráfica 1 *Comparativo general pre-test y pos-test. Grupo 1.*



Gráfica 2 *Comparativo general pre-test y pos-test. Grupo 2.*



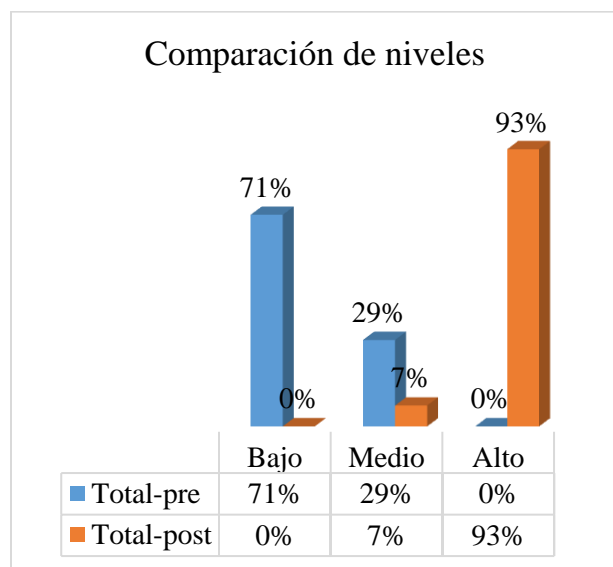
Fuente: elaboración propia.

En las gráficas anteriores se muestra las diferencias entre los resultados del Pre-test y Pos-test, en el desempeño de los estudiantes de ambos grupos. Así, el grupo 1 pasa de un 46% a un 82%, con un avance de 36 puntos porcentuales; mientras que el grupo 2 pasa de un 65% a 81%, con una transformación de 16 puntos porcentuales. Estos cambios confirman que luego de la intervención con la secuencia didáctica los estudiantes mejoraron sus comprensiones sobre la creación y narración de mitos, lo cual se evidencia en los resultados del Pos-test. Se destaca en los estudiantes la facilidad en la expresión oral en lengua castellana, la organización de las ideas y el uso de un léxico variado de acuerdo con el tema escogido para la narración. Además mejoraron en el uso de la sintaxis del castellano, aplicando adecuadamente los artículos en relación con los sustantivos, género y número.

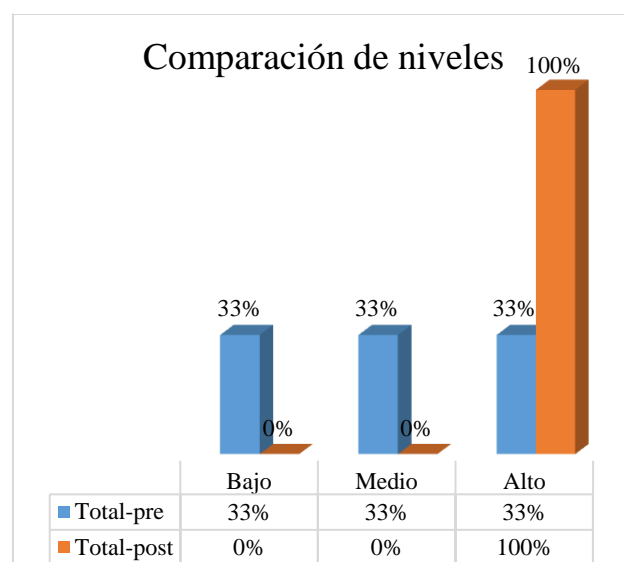
Los datos de las medidas de tendencia y el comparativo general del Pre-test y Pos-test antes expuestos reflejan que en ambos grupos hubo avance en la narración oral de mitos, después de la aplicación de la secuencia didáctica. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de trabajo, que comprueba que: la implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, mejoró la narración oral de mitos de la cultura wayuu en lengua castellana, de los estudiantes del grado 3° y 4° del Internado Indígena San Antonio de Padua, Aremasain.

En el siguiente Gráfico, se muestran los cambios en los niveles de desempeño establecidos (alto, medio, bajo), respecto a la narración oral de mitos de los estudiantes de ambos grupos.

Gráfica 3 Comparación de niveles pre-test y pos-test. Grupo 1.



Gráfica 4 Comparación de niveles pre-test y pos-test. Grupo 2.



Fuente: elaboración propia.

Los gráficos anteriores muestran los movimientos de los estudiantes de ambos grupos en los niveles de desempeño del Pre-test y del Pos-test. En cuanto al grupo 1, se observa que la mayoría de los estudiantes se ubicaron en el nivel bajo durante el Pre-test, y que solo el 29% de ellos se

ubicó en el nivel medio y ningún estudiante en el nivel de desempeño alto. La situación difiere en el grupo 2, el 33% de los estudiantes, se ubicaron en cada uno de los tres niveles.

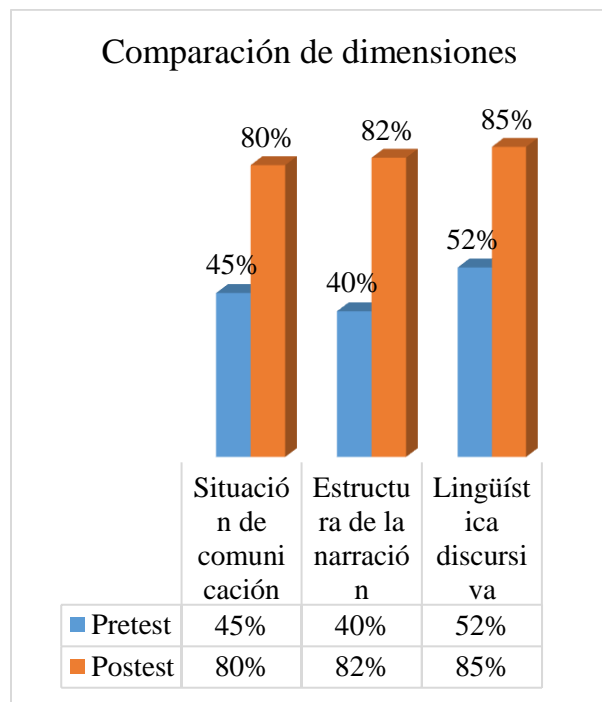
Concretamente, los resultados del grupo 1 indican que los estudiantes no tenían claro, antes de implementada la secuencia, lo que implicaba narrar un mito. La situación se transforma en el Pos-test, pues casi la totalidad de los estudiantes de ambos grupos se movilizaron al nivel alto, quedando solo el 7% de los estudiantes del grupo en el nivel de desempeño medio. Estos avances significan que los estudiantes, en su gran mayoría lograron comprender qué es un mito, además qué implica su narración en segunda lengua, y están en capacidad de narrarlo atendiendo a la situación de comunicación, estructura de la narración oral y lingüística discursiva.

Los resultados indican que las diversas actividades trabajadas en torno a los objetivos de aprendizaje de la secuencia didáctica, en la que hubo una continua interacción entre lo oral y escrito, entre la lectura y la escritura, parecen ser potentes para generar cambios en el desempeño de los estudiantes, siempre y cuando se desarrollen en contextos reales de comunicación que impliquen los usos sociales de la oralidad, tomando en consideración y como punto de partida sus saberes previos y sus necesidades de aprendizaje.

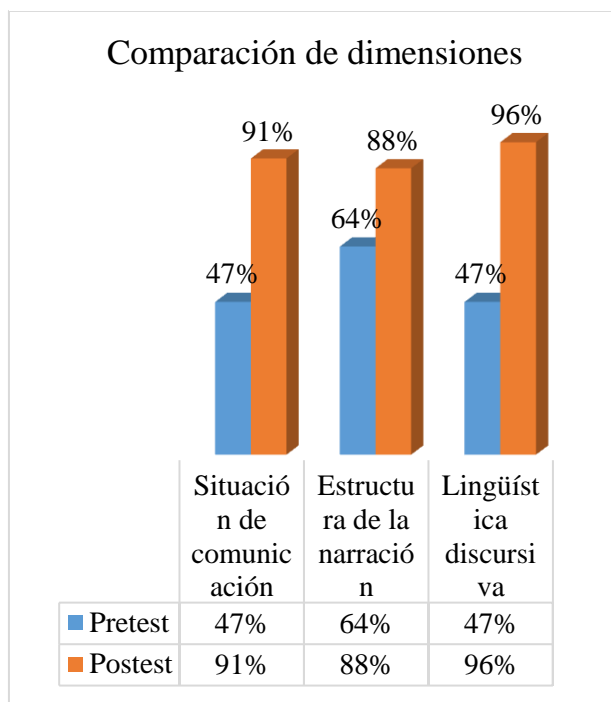
De manera general, a continuación se presentan los resultados obtenidos en las dimensiones que conforman la variable dependiente: situación de comunicación, estructura de la narración y lingüística discursiva.

4.1.1 Análisis de las Dimensiones

Gráfica 5 Comparación de dimensiones pre-test y pos-test. Grupo 1.



Gráfica 6 Comparación de dimensiones pre-test y pos-test. Grupo 2.



En los gráficos No. 5 y 6 se observa que, si bien todas las dimensiones trabajadas reportaron avances positivos, en el grupo 1 las mayores transformaciones se presentaron en la *estructura de la narración*, que pasa de un 40% en el Pre-test a un 80% en el Pos-test, con un avance de 40 puntos porcentuales. De otra parte, los menores cambios se evidenciaron en la dimensión *lingüística discursiva* cuyo resultado en el Pre-test fue de 52% y en Pos-test fue de 85%, con un aumento de 33 puntos porcentuales.

La situación es diferente en el grupo 2, ya que las mayores transformaciones se presentaron en la dimensión *lingüística discursiva* la cual, de un Pre-test de 47% pasa a un Pos-test de 96%; mientras que las menores transformaciones se evidenciaron en la *estructura de la narración*, que inicia con un Pre-test del 64% y finaliza con un Pos-test de 88%, con un avance de 24 puntos porcentuales.

Respecto a la dimensión con las mayores transformaciones en el grupo 1, *estructura de la narración*, en el Pre-test se evidenció que si bien los estudiantes conocen la estructura básica de los textos narrativos, generalmente del cuento (debido a que es el texto que habitualmente se trabaja desde los primeros grados, y los estudiantes reconocen en estos una organización que responde a un inicio, un nudo y un desenlace), cuando se enfrentaron a una tipología como el mito, los estudiantes no lograron presentar la situación de la historia en los tres momentos, es decir, en sus mitos no se evidenciaba de manera clara cómo iniciaba la historia, cuál era el estado inicial de sus personajes, qué les sucedía que alteraba dicho estado y luego de ello, si la situación se resolvía o qué acontecía.

Frente a estas dificultades, durante la implementación de la secuencia didáctica, se realizaron actividades orientadas al reconocimiento de las dinámicas internas de organización de los mitos, por lo que en el Pos-test el 80% de los estudiantes logró narrar un mito que responde a los encadenamientos estructurales de esta tipología textual, es decir, presentaron una situación de inicio en la que daban cuenta del estado original de los personajes, un momento de perturbación que transformaba la historia inicial de los personajes y finalmente un momento de cierre en el que se explicitaba la forma en que los personajes habían atendido a la acción desencadenante y el estado en que quedaron al finalizar la historia.

En cuanto a la dimensión con las menores transformaciones, *lingüística discursiva*, es de resaltar que fue la dimensión que reportó los mejores desempeños en el Pre-test, pues los estudiantes, el 52% de ellos, lograron narrar un mito haciendo uso de diferentes expresiones corporales, gestos, entonaciones, tonos de la voz; sin embargo, presentaron debilidades en el uso de la segunda lengua (castellano), seguramente porque no están muy acostumbrados a emplearla, porque es la segunda lengua para ellos, y emplean principalmente su lengua materna (Wayunaiki).

La situación se transforma en el Pos-test, ya que el 85% de los estudiantes consiguen avanzar en el uso de la segunda lengua, expresándose con mayor seguridad y claridad al momento de narrar sus mitos, y empleando para ello inflexiones en la voz, expresiones gestuales y corporales, y demás recursos lingüísticos y paralingüísticos que enriquecen la comunicación oral; es de mencionar que los resultados evidenciados resaltan la necesidad de orientar propuestas en las que se profundice en los elementos de la *lingüística discursiva*, de manera que los estudiantes cuenten con mejores estrategias y conocimientos para expresarse, enriqueciendo el discurso con la expresión corporal, los gestos, la entonación y otros elementos propios de la lingüística discursiva.

Ahora bien, respecto a la dimensión con las mayores transformaciones en el grupo 2: *lingüística discursiva*, en el Pre-test se evidenció que los estudiantes tenían dificultad en el empleo del lenguaje no verbal para apoyar sus narraciones, a lo cual se sumaba la timidez y el nerviosismo para expresarse en público, situación que les limitaba en sus narraciones. Estas dificultades pueden deberse a que poco o nada se trabajan estrategias para la construcción de una voz para la participación y para el desarrollo de habilidades para expresarse oralmente, con seguridad ante un público, por lo cual, cuando se ven enfrentados a estas situaciones evidencian nerviosismo que se traduce en risas, miradas al techo, movimientos de las manos o cualquier parte del cuerpo y además, se mostraban tristes, enojados, frustrados o violentos cuando sus compañeros se expresaban al respecto.

Luego de atendidas estas situaciones durante la implementación de la secuencia didáctica, los estudiantes logran avanzar en la superación de la timidez que puede explicarse desde el hecho que habían planeado, construido y ensayado sus mitos, lo que les permitió posicionarse más seguros frente al público porque superaron, en gran medida, el miedo a hablar y ser conscientes que tienen la libertad de expresar lo que piensan y sienten en castellano, en un clima de respeto y

contribución de los participantes. Estas consideraciones coinciden con lo encontrado en las investigaciones de Martínez et al. (2008), en la que destacan que la escuela es el escenario adecuado para trabajar la oralidad mediante una programación y organización para su desarrollo, además es la encargada de plantear espacios y tiempo “donde los chicos puedan dialogar, escuchar a sus compañeros, sustentar y justificar sus puntos de vista” (p.3).

Respecto a la dimensión con las menores transformaciones *estructura de la narración*, en el Pre-test los estudiantes repetían el mismo episodio varias veces, por lo que no se evidenciaba una secuencia y avance de la narración en la que claramente se identificara una situación de inicio, una dinámica de transformación y una situación final, que puede explicarse dadas las pocas o nulas oportunidades que tienen los estudiantes para crear sus propias historias, atendiendo a las dinámicas de organización de la tipología textual pertinente al contexto de comunicación. Si bien la situación se transformó luego de la intervención con la secuencia didáctica, aún es necesario profundizar el trabajo sobre los elementos y relaciones que se establecen en la estructura de las diversas tipologías que se trabajen en el aula.

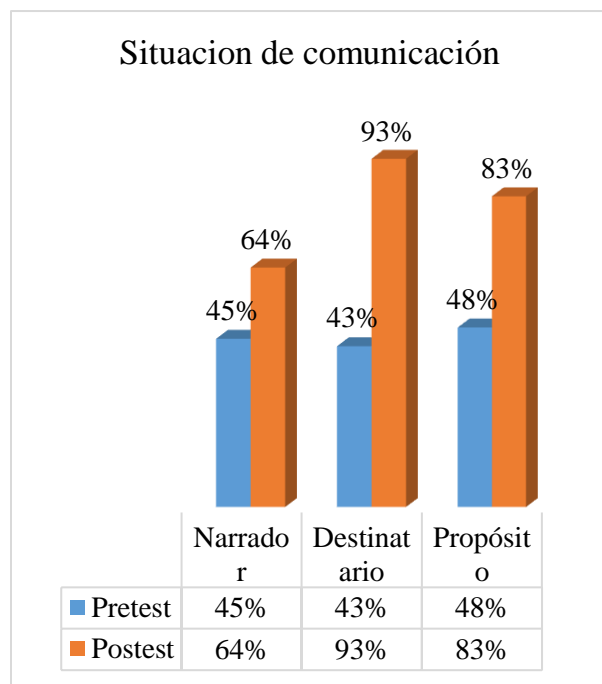
Las transformaciones evidenciadas en cada una de las dimensiones de la variable dependiente ratifican la potencia de la implementación de una secuencia didáctica en el mejoramiento de los niveles de desempeño de los estudiantes y respecto a la narración oral, siempre y cuando la misma involucre la participación activa de los estudiantes y se origine en contextos de interacción cotidianos.

4.1.1.1 Situación de Comunicación

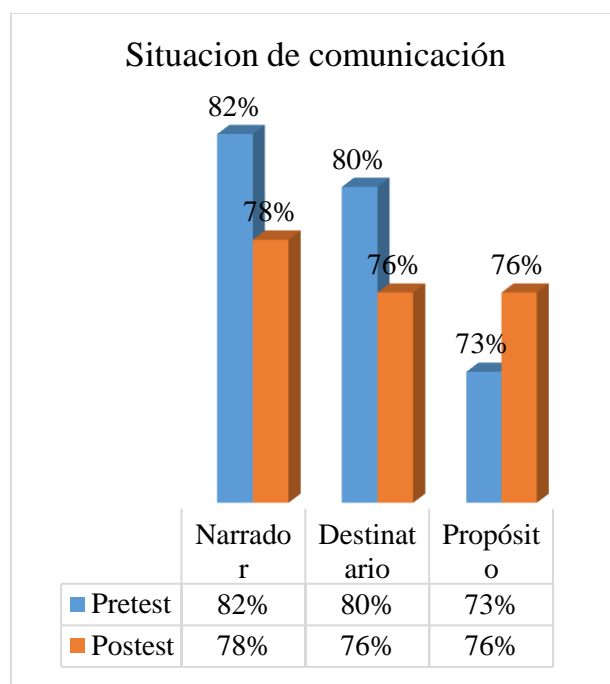
Es el acto de comunicar, en el cual interactúan algunos elementos como el autor, el destinatario y el propósito, los cuales contextualizan el proceso en un lugar concreto y tiempo específico (Jolibert 2002).

A continuación, se presentan los resultados generales obtenidos por los estudiantes de ambos grupos en esta dimensión, con sus respectivos indicadores, contrastando los desempeños del Pre-test y el Pos-test.

Gráfica 7 Comparativo de los indicadores de la situación de comunicación. Grupo 1.



Gráfica 8 Comparativo de los indicadores de la situación de comunicación. Grupo 2.



Fuente: elaboración propia.

En los gráficos presentados, se observa que la dimensión situación de comunicación reportó avances en cada uno de sus indicadores, en ambos grupos. Al comparar los resultados de ambas pruebas en puntos porcentuales reflejaron así: En el grupo 1 se reportó en el destinatario con el mayor logro, con una diferencia de 50 puntos porcentuales; mientras que el indicador con las menores transformaciones fue el narrador, que obtuvo 19 puntos porcentuales de diferencia.

La situación cambia en el grupo 2, pues los mayores logros se reportaron en el indicador narrador, con una diferencia de 14 puntos porcentuales; mientras que el indicador con las menores transformaciones fue el destinatario, que obtuvo 7 puntos porcentuales de logro.

Respecto al indicador de mayores avances del grupo 1 es destinatario, los estudiantes en el Pre-test, no utilizaban variadas expresiones, ni un vocabulario claro y adecuado para los destinatarios, a pesar que estos eran identificados claramente en la consigna. Estas dificultades pudieron deberse a las prácticas pedagógicas tradicionales en las cuales la producción de los estudiantes carece de un destinatario real y diferente al docente, quien generalmente es la única persona a la que están destinados, y restringe su actividad a calificarlas (buenas o malas), sin atender al valor comunicativo de las composiciones de los escolares. De otra parte, es común que desde dichas prácticas, los procesos de composición se limiten a la reproducción y memorización de las producciones de otros, con lo cual queda supeditada la competencia comunicativa, creadora, poética y cognitiva de los estudiantes, además de sus capacidades discursivas, tal como lo plantean Camps (2003) y Pérez y Roa (2010).

A partir de los resultados obtenidos en el Pre-test, se realizaron actividades orientadas a que los estudiantes identificaran su destinatario, para adecuar el lenguaje y las expresiones acorde con sus características. Así, por ejemplo, en la actividad de producción de textos escritos (tipo carta) para presentar el proyecto y solicitar a los directivos el préstamo de los lugares donde se realizarían algunas sesiones de la Secuencia Didáctica, los estudiantes debían realizar una carta al rector (como destinatario), de manera individual y en grupo, lo que les permitió seleccionar un registro del lenguaje claro y apropiado para su interlocutor, además de coherente con la situación discursiva en la que se encontraban inmersos. Lo anterior coincide con la perspectiva de Jolibert (2002), quien ha profundizado en los textos escritos, en la que indica la importancia y la necesidad de ser capaz de identificar con anticipación y de manera precisa al destinatario, atendiendo estas preguntas: “¿Quién es el *destinatario* exacto de mi escrito? ¿Cuál es su status? ¿Tengo con él una relación de iguales o no? (p.18)”

En relación con lo anterior, para elaborar dicha carta fue necesario realizar los siguientes pasos: la motivación de los estudiantes de parte de sus docentes para participar activamente, indagar sobre los conocimientos previos en relación con la tipología textual mediante preguntas (¿Qué es una carta? ¿Qué hay que tener en cuenta para hacer una carta? ¿Cómo hay escribir las ideas? ¿A quién le podemos escribir una carta?); identificación del destinatario, su estatus y características (rector), y propósito de la carta (solicitar los permisos necesarios para el uso de los espacios requeridos para la puesta en práctica de las actividades). Más tarde, en grupos de trabajo, elaboraron la carta teniendo en cuenta la estructura evidenciada en los textos expertos consultados (fecha y el lugar, el destinatario, el saludo, el contenido de la carta, el agradecimiento y la despedida). Al entender la escritura como un proceso complejo de varias versiones, las cartas fueron revisadas y evaluadas tanto por sus compañeros, como por las docentes, a partir de la aplicación de rejillas construidas entre todos que permitían la valoración desde su contenido, sentido y estructura. Todas las actividades contaron con el acompañamiento, la observación y orientación de las docentes, quienes revisaron y sugirieron la aplicación de las correcciones por parte de los estudiantes hasta tener la carta completa y con sentido.

En este proceso de identificar al destinatario en una carta fue el punto de partida para identificar al destinatario en sus narraciones, los cuales eran sus compañeros del grado 1º, es así como los estudiantes participantes, no solo analizaron en vídeos de narraciones orales los posibles destinatarios, sino que planearon sus propias narraciones pensando en ellos, en el lenguaje que debían utilizar de acuerdo con su edad y grado escolar, situación que fue coevaluada posteriormente en la producción oral de los mitos. Seguramente debido a estas actividades, en las narraciones del Pos-test los estudiantes empleaban expresiones como: *en un pueblo lejano, había una vez, érase una vez*; expresiones que consideraron pertinentes a sus destinatarios, esto es: niños pequeños a los que le hablaban con un vocabulario sencillo y

reconocido por ellos, pues estas expresiones hacen parte de las formas de entrada en las narraciones. Adicionalmente, las entonaciones variaron para cautivar a sus destinatarios, a quienes saludaban y presentaban sus narraciones con expresiones como: *“Buenos días compañeros, les voy a narrar una historia sobre el origen...”*

La configuración de este contexto real de comunicación permitió a los estudiantes, desde su rol de narradores, identificar y pensar en su destinatario desde la planeación de sus narraciones hasta el relato de las mismas, en función del logro del propósito comunicativo en el marco de una tarea integradora: *relatar a sus compañeros del grado primero, la historia sobre el origen del burro como animal significativo para la cultura wayuu*. Ello resalta lo planteado por Valbuena y Valbuena (2012), quienes mencionan que la actividad se torna auténtica porque hay una proyección hacia un público real, de manera que ya no es un destinatario ficticio o al mismo docente (destinatario único en la tradición escolar), lo cual contribuye a que el relato se piense y elabore con seriedad durante el proceso.

Ahora bien, respecto al indicador de menor transformación en el grupo 1: *narrador*, la valoración en el Pre-test evidenció que los estudiantes presentaban dificultades para asumir el rol de narradores de su historia, es decir, alguien que en su expresión verbal y corporal asume la posición de quien relata una historia. Lo anterior se refleja en acciones como mirar hacia el techo o al piso, agarrarse las manos, moverse de manera involuntaria, esbozar sonrisas nerviosas, comenzar y no continuar la narración (se quedaban callados), mencionar las mismas palabras o frases varias veces, notándose además una intensidad y tono de voz muy bajo que, evidentemente al emplearse, llevaban a que el estudiante no se posicionara como lo hace un narrador oral, quién en su discurso debe resaltar de manera clara las diferencias entre el narrador y los personajes, lo que solo es posible cuando la intensidad del discurso oral permite ser escuchado por sus destinatarios. Asimismo, la historia relatada no era completa, las secuencias no eran hiladas.

Estas dificultades pueden deberse a que desde las prácticas tradicionales de enseñanza del lenguaje, la narración oral poco o nada se trabaja de manera formal y como herramienta para el desarrollo de las competencias comunicativas y discursivas; y cuando se trabajan las narraciones orales, se parte de la re-narración de cuentos, alejados de sus entornos y como tareas aisladas, en las cuales, además, los docentes enfatizan en la corrección de su pronunciación y aspectos fonológicos y sintácticos en relación con la estructura de los enunciados, perpetuando el enfoque gramatical y desconociendo el papel del narrador oral para lograr un relato con sentido. Esto probablemente obedece a que como no se planea su enseñanza formal, el docente procede a realizar actividades sin tener en cuenta los procesos comunicativos reales, intencionados y con objetivos claros.

Estas carencias en la enseñanza de la oralidad podrían explicar porque se les dificultaba a los estudiantes posicionarse como narradores, y en tal sentido, apersonarse de su relato, para expresarse con claridad y control, haciendo uso de diversas expresiones verbales y no verbales, al dirigirse a sus interlocutores.

En la planeación de la secuencia didáctica, en pro de la superación de las dificultades encontradas, se incluyeron acciones como la invitación a los narradores expertos de la comunidad, narradores en lengua castellana, y la correspondiente reflexión sobre el papel que juegan dichos personajes en la transmisión de la cultura wayuu, además de la observación y análisis del rol y desempeño de narradores orales observados en videos. En términos generales, con estas actividades se pretendía que el estudiante asumiera su papel como narrador, identificando las formas que emplea para contar la historia como ceder la voz a los personajes para cumplir su función al interior de la narración, relatar los sentimientos y pensamientos de los personajes, describir lugares, la identidad de los personajes y asumir una postura que permitiera generar interés en el auditorio por el relato narrado.

De manera simultánea, con las estrategias desarrolladas, los estudiantes fueron planeando sus mitos sobre el burro como animal significativo para la cultura wayuu, teniendo especial cuidado y preparación en la forma como se desenvolverían como narradores. Un ejemplo del Pre-test del mito de uno de los estudiantes: *“Había una vez, en una ranchería de una familia...todas la gente...llovía y llovía”* se detecta que la presentación de la narración no está clara ni completa con escasos términos y de una vez pasa a otra situación y contexto con la expresión *“llovía y llovía”*, esta era la característica de las narraciones en el Pre-test. A continuación se muestran los ejemplos de la narración en el Pos-test, con la idea de observar el resultado de los dos momentos de la investigación (Pre-test y Pos-test).

Mientras que en el Pos-test, los estudiantes ya tenían la competencia desarrollada, por lo tanto, así iniciaron la narración, **ejemplo 1:** *“Hace mucho tiempo, cuando los wayuu no tenían como traer agua del jagüey y de los molinos sufrían de sed ellos y sus animales...”*; **ejemplo 2:** *“Una vez, una familia pasaba mucha necesidad porque no tenían como traer agua para tomar y cocinar y no sabían que hacer...hasta que un día...alguien de la familia soñó que...”* en estos ejemplos es claro como la presentación de la narración cuenta con un léxico variado y las ideas llevan una secuencia; además se especifica una comunidad, un lugar, un tiempo ambiental, estado emocional de los personajes por la escasez de agua; se expresa con claridad el inicio de la narración, hay mayor amplitud y riqueza en el lenguaje.

Es evidente la transformación en las narraciones de los estudiantes después de la implementación de la secuencia didáctica, puesto que lograron posicionarse como narradores, contaron el mito dirigiéndose al público con serenidad, detallaron las situaciones que en él acontecían, dieron cuenta de lo que le sucedía a los personajes, subían y bajaban la voz y la entonación para enfatizar lo que narraban; con ello consiguieron desempeñar las funciones que a ellos mismos le atañen como narradores y gracias a esto, mantuvieron la atención de la

audiencia, haciendo que esta se transportara a ese mundo maravilloso, se deleitara, emocionara y viviera los sucesos narrados por ellos. Al respecto Ramírez plantea que esta cualidad en los narradores permite que “ellos den vida a los personajes de los cuentos...” (2009, p.16) Ahora, si bien hubo transformaciones en este indicador, los cambios evidencian que aún es necesario diseñar propuestas que permitan a los estudiantes posicionarse como narradores de sus propias creaciones, de manera que pueden ir mejorando sus comprensiones acerca de las funciones del narrador y de los tipos de narradores que existen, además de que logren establecer la diferencia entre el narrador y el autor.

De otra parte, respecto al grupo 2, el indicador de mayor transformación es propósito, que en el Pre-test fue de 73% y en el Pos-test pasó a 91%, con una diferencia de 18 puntos porcentuales. Sobre la valoración en el Pre-test, los estudiantes relataron sobre el burro como animal representativo para la cultura Wayuu, especialmente para el transporte y los viajes; sin embargo, se evidenció que sus narraciones eran descontextualizadas, puesto que no atendían al propósito dado en la consigna de relatar su origen. Una posible explicación a este desconocimiento puede deberse a que desde las prácticas acostumbradas de la escuela, los estudiantes no escriben, ni hablan con propósitos comunicativos reales, además se privilegian las actividades de la escritura porque la oralidad es una práctica marginada, censurada y controlada en la escuela (Valbuena y Valbuena, 2012), al respecto, es el docente es quien dice quién habla, cuándo lo hace y sobre qué y relatar historias con un propósito definido no se contempla dentro de las prácticas de enseñanza del lenguaje. Esta situación se vuelve más compleja cuando los niños deciden intervenir sin que se les haya “dado permiso para hablar”, puesto que tal osadía puede desembocar en una sanción designada por el docente.

Frente a este panorama, se planeó la secuencia didáctica con el fin de promover la creación y posterior narración oral de historias que atendieran a un propósito comunicativo claro y real, para

ello fue necesario fomentar un ambiente de confianza, para motivar a los estudiantes a la libre participación para hablar y expresarse sin temor a ser censurados o cuestionados por esto. Así pues, desde la consigna los estudiantes ya tenían claro cuál era el propósito que orientaría la creación de la narración, pues en ella, claramente se definía: *inventa y relata una historia en lengua castellana a tus compañeros de grado primero sobre el origen del burro como animal como animal...*”

A partir de ello, se realizaron diferentes actividades en las cuales los estudiantes fortalecían su comprensión acerca del propósito y trabajaban en la preparación de su narración oral atendiendo a lo propuesto. Por ejemplo, desde el primer momento se les explicó cuál es el propósito de la aplicación de la secuencia didáctica con ellos; cuando se necesitó establecer comunicación con el rector, se definió de manera conjunta cuál sería el propósito de la carta antes de su elaboración; al observar los videos del mito de la cultura wayuu, se les entregó una rejilla de evaluación en la que debían ubicar el propósito del mismo; de igual manera, en las narraciones expertas observadas, los estudiantes identificaron con la ayuda del docente el propósito de cada narración. Puede decirse que debido a estas actividades, luego de la intervención didáctica, los estudiantes lograron crear narraciones que claramente respondían al propósito de la situación de comunicación, tal como se evidencia en la siguiente transcripción de la grabación de una de las narraciones, de la prueba final, de los estudiantes:

Les voy a narrar una historia sobre el origen del burro, que se titula: Manuel y el origen del burro. Un día, el señor Manuel salió a la rosa muy temprano y cuando llegó a la rosa encontró un monte muy espeso y en medio del monte había una piedra muy grande y la piedra de repente explotó, haciendo un fuerte ruido y después se abrió como una flor, de la cual salió un animal grande, que no se había visto antes, este animal, tenía las orejas grandes, los ojos grandes. Y Manuel se quedó sorprendido mirándolo porque no sabía que era; y después se lo llevó a su casa y lo amarró a un palo. Y llamó a su familia para contarle lo sucedido en la

rosa cuando iba a revisar el cultivo de maíz y yuca y también para presentárselo y preguntarles: ¿Qué nombre le pondremos a ese animal maravilloso?

Cuando llegó la familia les dijo:

Miren este animal maravilloso que me encontré en la rosa, en medio de una piedra grande. ¿Qué nombre le pondremos? La familia le respondió: A ese animal, como es grande y se ve que es fuerte, y nos puede ayudar a cargar las cosas pesadas; le pondremos como nombre burro...Y también que sea útil para traer agua, cargar leña...para ir a velorios, a la sierra y a la sabana.

Con esta sorpresa la familia se sintió muy feliz, parecían estar soñando, pero era realidad que había llegado a la etnia wayuu, un animal maravilloso y muy significativo, que le han puesto como nombre “burro” entre todos los animales. En los primeros días, se ingeniaron como podían transportar en él las cargas como el agua que traían del jagüey, como montarlo para viajar, en fin, buscaron la manera de aprovechar esa ayuda.

Desde ese día, las familias se les solucionaron los problemas de transporte. El sufrimiento de muchos años pasó a la historia. Y este burro se multiplicó con el tiempo. Y más familias pudieron satisfacer su necesidad de transporte.

Manuel y su familia se pusieron muy felices para siempre.

Este relato evidencia que los estudiantes si son capaces de crear sus propias historias, siempre y cuando estas partan de un contexto con propósitos comunicativos acorde a su realidad, que les exijan la puesta en acción de sus conocimientos y habilidades, así como la realización de variados procesos, en función de identificar el texto que mejor responda a las exigencias de la situación y a sus intencionalidades comunicativas.

Respecto al indicador de menor avance del grupo 2, *destinatario*, es de resaltar que en el Pre-test si bien los estudiantes utilizaban un vocabulario claro y adecuado para su público, este era poco variado, lo que evidenciaba pobreza en su léxico, seguramente porque los estudiantes debían expresarse en lengua castellana (su segunda lengua) y la mayoría de ellos demuestran timidez y poca apropiación de dicha lengua, lo cual puede ser debido a que en la cotidianidad se

comunican mediante su lengua materna, cuya estructura sintáctica es diferente al castellano, lengua de la que se cohiben al momento de hablar por el temor de no darse a entender a sus interlocutores, sumado a ello, según refieren, sienten pena al hacerlo porque “no es propio”.

De otra parte, la situación puede explicarse dadas las prácticas de enseñanza, desde las cuales los estudiantes, además de no asumirse como productores de textos escritos y mucho menos orales, no tienen destinatarios claros y reales, más allá del profesor.

En atención a estas dificultades, durante la intervención los estudiantes tenían claro, desde el inicio, quiénes serían los destinatarios de su texto, y para eso era necesaria su actuación central en diferentes actividades: por ejemplo, antes de crear sus propias narraciones, tuvieron que elaborarse una imagen del destinatario, para producir una carta, con un propósito claro, en la que adecuaban el lenguaje al estatus de dicho destinatario; además de ello, en la planeación de sus mitos, los estudiantes tuvieron en cuenta a sus destinatarios: sus compañeros del grado primero, adecuando el vocabulario según la edad de ellos, para que les fuera clara y entendible la narración.

Sin embargo y a pesar de los avances en el indicador, los resultados del Pos-test evidencian que aún algunos de los estudiantes presentan dificultades en el uso variado del lenguaje y la claridad de sus expresiones, lo que se puede notar en la narración de este estudiante:

Había tres hermanos que bajaron de la sierra. Esos tres hermanos bajaron de la Sierra. Ellos Vivian en la Sierra y bajaron. Querían conocer otros horizontes en la Alta Guajira. Se fueron para la Alta Guajira. Y entonces se fueron para la alta Guajira.

Ello ratifica entonces la pertinencia de nuevas propuestas que enfatizen el trabajo en contextos reales, que permitan a los estudiantes enriquecer su vocabulario y emplearlo para hacer de sus producciones orales un encuentro amplio con el lenguaje y sus competencias enciclopédica y pragmática.

Teniendo en cuenta el caso anterior, en las futuras intervenciones se deberá enfatizar en aspectos relacionados con el narrador y el destinatario dentro de la situación de comunicación, más aún, cuando se evidencia su ausencia en las prácticas de enseñanza del lenguaje. Esta situación es un reto para la IE y los docentes, especialmente respecto a estos últimos, es necesario que incursionen en sus ideas acerca de qué implica enseñar la oralidad y por tanto aprenderla, tal como manifiestan Gutiérrez y Rosas (2008) quienes consideran necesario “estudiar las concepciones sobre la enseñanza de la oralidad desde la perspectiva del pensamiento del profesor como un primer paso para la intervención y la transformación de sus prácticas” (p.24).

Ahora bien, de manera general, la construcción de mitos atendiendo al contexto demarcado por la situación de comunicación, el cual había quedado explícito en la consigna, seguramente mejoró, debido a que durante la aplicación de la secuencia didáctica, a través de las actividades realizadas (análisis de la situación de comunicación en videos, en el texto de Waleker y en la narración de sabedores, así como la planeación de la misma para sus propias creaciones narrativas), los estudiantes identificaron el propósito de los mitos expertos, y así lograron posicionarse como narradores, a partir de la configuración de una imagen de sus destinatarios para adecuar el registro del lenguaje, y en tal sentido crear una narración en la que daban origen a un animal muy necesario y útil para la cultura wayuu como medio de transporte.

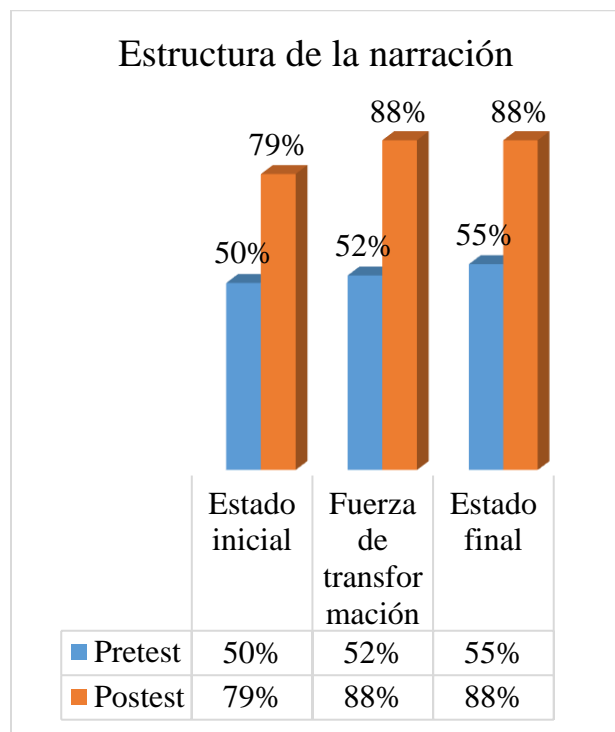
De otra parte, los resultados resaltan la necesidad de dar oportunidades reales a los estudiantes para que avancen en sus competencias y habilidades discursivas, y además, en la creación de estrategias que les permitan posicionarse como sujetos cada vez más participativos, menos tímidos y más dispuestos a poner en común sus ideas, a compartir sus pensamientos y en definitiva a hacer parte de un aula como espacio vivo que emula las prácticas de la lengua con un valor social y cultural en el contexto cotidiano.

A grandes rasgos, es necesario mencionar que cuando las prácticas de enseñanza de lenguaje y oralidad se distancian de procesos en los cuales prevalece la atención a lo correcto e incorrecto en la expresión oral, se pueden crear los espacios apropiados para la reflexión acerca de las implicaciones culturales, sociales e ideológicas del uso de la lengua y de sus relaciones con otras prácticas discursivas (Gutiérrez y Rosas, 2008), de manera que poco a poco se rescate el valor de la tradición oral y con ella la memoria colectiva de la cultura o del pueblo como el wayuu.

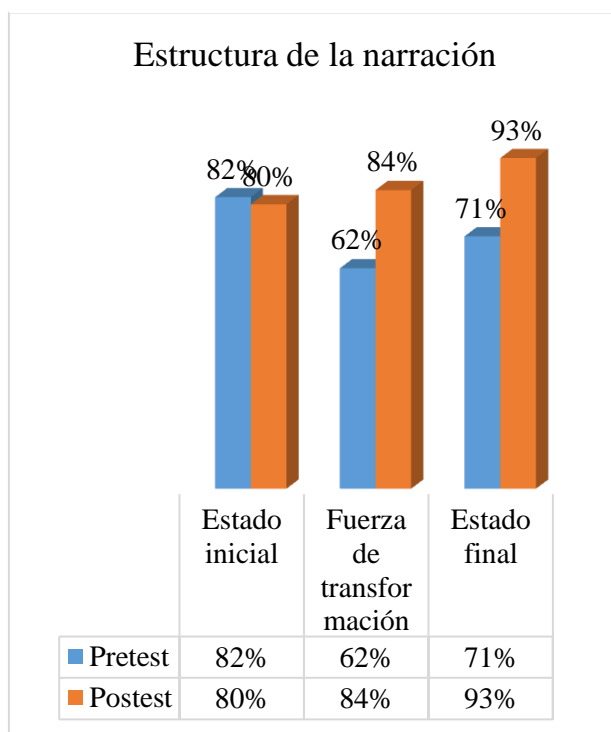
4.1.1.2 Estructura de la narración

A continuación, se presentan los resultados y transformaciones en el desempeño de los estudiantes en esta dimensión, durante las pruebas Pre-test y Pos-test, desde las posibles implicaciones de la intervención con la secuencia didáctica. La estructura de la narración está compuesta por tres momentos: *estado inicial, fuerza de transformación y estado final*, sustentados en la estructura ternaria de Cortés y Bautista (1998).

Gráfica 9 Comparación de la dimensión estructura de la narración. Grupo 1.



Gráfica 10 Comparación de la dimensión estructura de la narración. Grupo 2.



Fuente: elaboración propia.

En los graficos, se evidencian avances en cada uno de los indicadores de la dimensión estructura de la narración, de ambos grupos. Si bien es cierto que todos los estudiantes avanzaron en esta dimensión, en el grupo 1, las mayores transformaciones se reportaron en el indicador *fuerza de transformación*, que pasó de un 52% en el Pre-test a un 88% en el Pos-test con una diferencia de 36 puntos porcentuales; mientras que el indicador con las menores transformaciones, es decir, *estado inicial* obtuvo un 50% en el Pre-test y en el Pos-test un 79%, con una diferencia de 29 puntos porcentuales.

La situación del grupo 2, es la siguiente: los indicadores de mayores avances fueron *fuerza de transformación* y *estado final*, ambos con una diferencia de 22 puntos porcentuales. Y el de menor transformación es *estado inicial* que disminuye 2 puntos porcentuales entre ambas pruebas (82% en el Pre-test y 80% Pos-test).

Respecto al grupo 1, el indicador de mayor avance, es *fuerza de transformación*, con 36 puntos porcentuales en el Pos-test, es de resaltar que en el Pre-test, se comprobó en la narración de los estudiantes que no lograron presentar los acontecimientos que transformaban el estado de equilibrio inicial de la historia. La mayoría comenzaba la historia, pero no la terminaban, tampoco mencionaron las acciones de impacto que causaron los personajes. Les faltó presentar el contexto general de las situaciones de la narración.

La posible causa de esta dificultad puede ser la ausencia de proyectos desde las aulas de la básica primaria que permitan la comprensión y puesta en escena en las propias producciones, de los diferentes momentos y características de los textos narrativos, tales como la acción o serie de acciones que transforman y alteran el estado inicial, perturbando el equilibrio de la historia y que traen consecuencias para el o los personajes. Esta situación es una muestra de la escasa atención a la oralidad desde las aulas, la cual se asume de manera esporádica, sin intencionalidades claras y orientadas al desarrollo de la competencia oral. Además, no es parte de la tradición pedagógica de las instituciones, que los estudiantes realicen producciones de tipo oral ni de otra índole, por lo cual, cuando se les pide que realicen producciones orales o escritas se muestran desconcertados sin saber qué hacer.

Teniendo en cuenta los resultados del Pre-test, las actividades de la secuencia didáctica se orientaron a que los estudiantes se enfrentaran a la lectura y análisis desencadenantes o perturbadores de diferentes mitos expertos trabajados, los cuales les brindaron herramientas y claridades para planear y construir sus narraciones de manera que en estas se incluyera claramente un conflicto que perturbara el estado inicial de los personajes. Con este propósito, a partir de la lectura del Mito Waleker (mito de la cultura wayuu sobre el origen del tejido -La araña tejedora-) y las narraciones relatadas por los sabedores de la comunidad, se crearon y

aplicaron rejillas en las que los estudiantes debían ubicar el suceso perturbador o fuerza de transformación.

Con la aplicación de estas rejillas, los estudiantes encontraron necesario identificar las posibles acciones de los personajes que causaran otros eventos, a partir de preguntas como: ¿Qué hace el personaje para lograr lo que quiere?, ¿Qué circunstancia son favorables?, ¿Quién lo ayudó?, ¿Quién se opone?, ¿Qué circunstancia o situaciones son desfavorables? Las cuales les ayudaron a centrar la atención en este indicador de la superestructura y a mejorar su comprensión acerca de las dinámicas que acontecen en la misma y sus otros elementos, superando con ello la relación estática y poco reflexiva que se ha tejido entre el clásico *nudo* y los demás elementos de la organización estructural de los textos narrativos, justamente porque los estudiantes lograron reconstruir la relación de causalidad y dependencia que vincula a la fuerza de transformación con el final y el inicio de la narración, en torno a los sucesos protagonizados por unos personajes.

Desde el anterior contexto, es probable que las actividades aplicadas promovieron la superación de las dificultades evidenciadas en la narración inicial, puesto que en el Pos-test la mayoría de los estudiantes consiguieron una creación narrativa que además de atender a la situación de comunicación, incluye una acción o acciones conflictivas que irrumpen o modifican el estado inicial de equilibrio de los personajes (Cortés y Bautista 1998). En el siguiente ejemplo se identifica la fuerza de transformación.

Manuel y el origen del burro. Un día, el señor Manuel salió a la rosa muy temprano y cuando llegó a la rosa encontró un monte muy espeso y en medio del monte había una piedra muy grande y la piedra de repente explotó, haciendo un fuerte ruido y después se abrió como una flor, de la cual salió un animal grande, que no se había visto antes, este animal tenía las orejas grandes, los ojos grandes. Y Manuel se quedó sorprendido mirándolo porque no sabía que era; y después se lo llevó a su casa y lo amarró a un palo. Y llamó a su familia para contarle lo sucedido en la rosa cuando iba a revisar el cultivo de maíz y yuca. También para

presentárselo y preguntarles: ¿Qué nombre le pondríamos a ese animal maravilloso?

En la anterior transcripción de la narración del estudiante se evidencia de manera clara el momento en que la situación inicial del personaje cambia, debido a la irrupción de agentes externos, que obligan a los personajes a enfrentarse a situaciones adversas, en este caso, una explosión que originó el surgimiento del animal de la cultura wayuu, a partir del cual suceden una serie de transformaciones al estado de inicio de los personajes y el contexto de los sucesos.

Ahora bien, respecto al indicador de menor transformación del grupo 1, *estado inicial*, en el Pre-test (50%) los estudiantes no presentaban a los personajes y la situación en la que se encontraban al inicio de la historia, ni mucho menos los lugares en que comenzaban en la narración. Estas dificultades pueden explicarse dadas las prácticas pedagógicas usuales, en las que no se brindan las oportunidades reales y necesarias para que los estudiantes exploren las creación de sus propios textos y discursos orales, desde las diversas configuraciones que lo integran, entre ellas la manera en que inician las historias. Es de resaltar que aunque se trabaje el *estado inicial*, pueda que sea de manera somera, y no reflexiva, para que los estudiantes comprendan la esencia del inicio del mito, porque si bien conocen las fórmulas clásicas de inicio (hace mucho tiempo, en un lugar muy lejano...), estas no alcanzan a dar cuenta de todos los elementos que integran el mismo (presentación del tiempo, la caracterización física y psicológica de los personajes, el espacio).

Con el propósito de superar las deficiencias encontradas, durante la aplicación de la secuencia didáctica a partir del trabajo con el mito experto “Waleker y los tres hermanos”, a partir del cual los estudiantes debían identificar el estado inicial de los mismos, explorando en lo que los autores hacían en estas, los elementos de los que daban cuenta y las formas en que lo hacían, lo cual les sirvió para planear la narración de sus propios mitos y ensayarlos con sus compañeros,

en procesos de coevaluación de los mismos. Posiblemente gracias a ello, en la prueba del Pos-test el 79% de los estudiantes logró construir un mito en el que de manera clara se evidenciaba una situación donde daban cuenta de elementos como: los personajes, sus preocupaciones, el lugar en el que se encontraba y lo que sucedía en dicho momento de equilibrio, como puede evidenciarse en la siguiente transcripción:

En una ranhería vivía una familia, muy unida, en esa ranhería vivía la mamá, el papá y tres hijas. Todos estaban bajo la sombra del trupillo deseando que lloviera porque no tenían a donde llevar los animales a tomar agua y esto les preocupaba. Otro día las niñas estaban jugando en el campo, cuando sucedió algo extraño. Se oscureció y empezó a tronar... y las personas se asustaron mucho... lloraban y no sabían que hacer y se desesperaron. Las niñas llegaron corriendo a su casa...

La parte subrayada de la narración evidencia que efectivamente el estudiante logró construir una situación de inicio en la que menciona el lugar en el que vivía la familia, sus integrantes, sus preocupaciones, entre otros elementos que configuran una situación de equilibrio.

Es necesario mencionar que los estudiantes en su creación narrativa pudieron expresar una situación de antaño que ha vivido la etnia wayuu a lo largo y ancho del territorio guajiro, como es, la escasez de agua para todas las actividades y partir de ello han creado la historia del burro, animal que por mucho tiempo ha sido útil para el transporte, el cual, hoy en día no hace parte de manera importante en las diferentes comunidades a causa del rapto por extraños para comercializar su piel.

En cuanto a los indicadores de mayor avance del grupo 2, *fuerza de transformación y estado final*, la diferencia del Pre-test y Pos-test en estos indicadores coincidieron con 22 puntos porcentuales. En el Pre-test los estudiantes evidenciaron algunas dificultades para presentar en su narración a los personajes, así como la situación en la que se encontraban al inicio de la historia, observándose saltos del principio al final o en otras ocasiones tampoco incluían situaciones y

acciones que podían desencadenar la fuerza de transformación en la narración. A continuación, se detalla un ejemplo del Pre-test:

Había vez, había una vez un burro, había una vez una vieja que se llamaba Yunelis, le dijo a su hija: -Hija, voy a viajar, y entonces se hizo de noche, y se fue a su casa y que se quería encontrar en un país que donde podía encontrar un burro y se alistó

Se observa que la narración carece de una caracterización del espacio, de los personajes y su estado de equilibrio; además no se evidencia la presencia de un agente o situación que alterare el estado inicial. Estas falencias pueden explicarse desde el hecho de, como ya se mencionó, la ausencia de proyectos desde las aulas y puesta en escena en las propias producciones, los diferentes momentos y características de los textos narrativos.

Las dificultades detectadas se convirtieron en el punto de partida de la intervención, por lo que se diseñaron y realizaron actividades orientadas a la identificación y análisis del estado inicial y la fuerza de transformación en el mito Waleker mediante preguntas: ¿Cómo era el personaje al principio y que ha pasado con él hasta el momento? ¿Qué ha hecho que cambie la situación y los personajes? ¿Identificas algunas expresiones que indican que hay conflictos, cuáles? Este ejercicio con el mito experto, los estudiantes pudieron reconocer que al principio (*estado inicial*) de la narración hay una situación diferente y que es alterada por las acciones de un personaje o por un fenómeno natural (fuerza de transformación). Estas comprensiones fueron llevadas a la planeación y producción de sus propios mitos, mediante el uso de la rejilla que permitió evidenciar la presencia de dichos elementos estructurales en sus narraciones, y que, además, posibilitó identificar que entre las mismas existiera una relación de causa y consecuencia. Puede decirse que gracias a ello, en las narraciones del Pos-test la mayoría de los estudiantes lograron integrar en sus mitos un estado inicial y una fuerza transformadora que

alteraba dicho estado, como puede apreciarse en el siguiente ejemplo, en el cual se resaltan con colores cada una de las partes que conforman la estructura del relato:

Les voy a narrar una historia que se titula: **La Ayuda del Burro Maravilloso**

Eran dos hermanos Fabián y Rosa, ellos vivían solos en su ranchería porque su mamá se había ido para Venezuela y el resto de sus familiares trabaja en Riohacha y solamente iban a su casa los fines de semana

A los dos niños les tocaba mantener el lugar limpio y organizado. (Estado Inicial)

Un día que estaban limpiando su casa llegaron a la ranchería Jashaichón un hombre y una mujer con unas ropas muy raras y con una cabellera muy larga, al llegar a la primera casa tocaron pero nadie les abrió y así lo hicieron en varias casas, pero cuando llegaron a la casa de Fabián y Rosa sintieron unos niños hablando, se sorprendieron al ver el lugar tan limpio y organizado.

Los niños se asustaron al verlos y les preguntaron - ¿ustedes quiénes son?, ¿Qué buscan por aquí?, ellos les respondieron: -somos Adán y Eva, venimos a acompañarlos.

Rosa inmediatamente les ofreció un vaso de chicha de maíz y al poco rato una taza de café, le colgaron un chinchorro en la enramada para que descansaran y se quedaron dormidos.

A la mañana siguiente los niños se levantaron muy temprano como de costumbre para preparar la comida a la visita, pero se dieron cuenta que no había leña para prender el fogón, los niños salieron a buscarla por los alrededores de su ranchería, Fabián le dice a su hermana:

– Busquemos bastante para que nos quede para todos estos días, y empezaron a amontonar la leña, al darse cuenta que ya tenían una pila muy grande y pesada para ellos, se les ocurrió arrastrar hasta llegar al jagüey, se cansaron tanto que decidieron sentarse en la orilla, de repente vieron que el agua se empezó a mover haciéndose un remolino en el medio del jagüey y sale una sirena del medio del agua, ella era muy hermosa, de cabello morado, los niños se asustaron tanto que empezaron a temblar, pero ella les dijo:

-Tranquiles niños no se asusten, yo no les voy a hacer daño, pero tengan mucho cuidado que este lugar es peligroso de noche, tengan un poco de agua, cuando se

las entregó se sumergió en el agua cantando una canción muy bonita y no salió más pero los niños sintieron un fuerte ruido que se les acercaba y salieron corriendo hasta llegar a su casa.

Adán y Eva estaban muy preocupados porque los niños no regresaban y no se atrevían a dejar el lugar solo, al verlos llegar tan asustados les preguntaron: - ¿Ustedes donde estaban?, los niños les contaron lo que les pasó y les dijeron: - Nos hubieran dicho que nosotros somos los enviados por Dios para ayudarlos. - ¿Qué es lo que ustedes necesitan?

Los niños les responden: - un animal que nos ayude a cargar las cosas cuando estén pesadas y nos pueda llevar a cualquier lugar.

Adán y Eva se fueron para el árbol frondoso que está al lado de la cocina a dialogar con Dios y les pidieron que les ayudara a crear ese animal que los niños necesitaban, Dios les dijo:

-Hagan una pila grande de barro, échenle mucha agua y písenla muchas veces hasta que esté suave, así lo hicieron, cuando ya estaba listo, se escuchó un trueno en el cielo y cayó un rayo sobre la montaña y de repente apareció un burro, y una voz que les dijo:

- Hijos míos explíquenles a los niños que este animal se llama burro, muy útil para todos los wayuu porque les ayudará a cargar las cosas, pero deben cuidarlo y no maltratarlo porque es mi regalo para hacerle la vida más fácil a todos los wayuu.

En este fragmento es un ejemplo de la Fuerza de transformación.

El estudiante para establecer el estado inicial, acude a unos recursos como los personajes, a los que describió según la situación en que se encontraban al inicio de la narración. Y en la fuerza de transformación, la acción de ellos libera el estado inicial; los niños que estaban solos al principio, les llegó una compañía misteriosa que los asiste hasta dejar de ser vulnerables por su soledad.

En lo que respecta al indicador *estado final*, también se observaron importantes avances.

Inicialmente en el Pre-test, aunque los estudiantes obtuvieron desempeños aceptables, algunos de ellos presentaron dificultades para darle un cierre a sus narraciones que diera cuenta de la

situación final de los personajes y de la forma como resolvieron el conflicto. Es posible que los estudiantes no lograran presentar un cierre, porque sus mitos no evidenciaban una estructura coherente con este tipo de relato, y en este sentido, no se había incluido una fuerza de transformación o situación desencadenante que permitiera dar cuenta del origen del burro como un animal significativo para la cultura wayuu. Un ejemplo del Pre-test: “agarró un burro y eso burro lo agarraron para arriar agua, leña, yyyy también este, comida iban para jagüey y ya...”

La situación podría ser paradójica pues en la cultura Wayuu abundan los mitos para expresar el origen de los fenómenos naturales, y los mismos son los soportes de la cultura y la identidad wayuu, pues ellos “tienen valor histórico y es fuente de valores culturales, de los cuales surgen las identidades nacionales y regionales” (Ramírez, 2009, p.13), por lo que se esperaría que los estudiantes estuvieran en capacidad de narrarlos. Sin embargo, es necesario tener en cuenta que los estudiantes están más acostumbrados a escuchar estas narraciones de parte de sus abuelos y personas mayores de sus comunidades, más no a crearlas y mucho menos a narrarlas. Es decir, son unos reproductores de cultura, no creadores de la misma. La situación se agudiza cuando llegan al contexto escolar y se evidencia que tampoco se brindan garantías para que los estudiantes puedan configurarse como creadores de sus propias narrativas, menos aún de mitos, atendiendo a sus dinámicas de estructuración y las dinámicas e interrelaciones que se tejen entre las mismas.

En este indicador para superar las falencias halladas, se trabajó en grupos de tres estudiantes que utilizaron la rejilla para identificar y analizar el estado final del mito experto. Posteriormente en la planeación de las propias narraciones, los estudiantes utilizaron la rejilla nuevamente como una guía para establecer el estado final, de cómo finalizaría la narración.

En el Pos-test uno de los estudiantes realizó este estado final:

La Ayuda del Burro Maravilloso

Eran dos hermanos Fabián y Rosa, ellos vivían solos en su ranchería porque su mamá se había ido para Venezuela y el resto de sus familiares trabaja en Riohacha y solamente iban a su casa los fines de semana...

Un día que estaban limpiando su casa llegaron a la ranchería Jashaichón un hombre y una mujer con unas ropas muy raras y con una cabellera muy larga Adán y Eva estaban muy preocupados porque los niños no regresaban y no se atrevían a dejar el lugar solo, al verlos llegar tan asustados les preguntaron: - ¿Ustedes donde estaban?, los niños les contaron lo que les pasó y les dijeron: - Nos hubieran dicho, que nosotros somos los enviados por Dios para ayudarlos. ¿Qué es lo que ustedes necesitan?

Los niños les responden: - un animal que nos ayude a cargar las cosas cuando estén pesadas y nos pueda llevar a cualquier lugar-

Hijos míos explíquenles a los niños que este animal se llama burro, muy útil para todos los wayuu porque les ayudará a cargar las cosas, pero deben cuidarlo y no maltratarlo porque es mi regalo para hacerle la vida más fácil a todos los wayuu”.

Adán y Eva llamaron a los niños y les dieron el mensaje que Dios les había enviado, los niños se montaron en el burro y se fueron a las otras rancherías a dar el mensaje de Dios y a dar a conocer el primer burro, que es el animal perfecto para que ayude a buscar agua, leña, comida, y los puede llevar a cualquier lugar que necesiten

Desde ese día en las rancherías que los niños llegan dando el mensaje de Dios, en la madrugada aparece uno o dos burros en el corral, y así hubo muchos burros en La Guajira, desde ese día los wayuu estuvieron agradecidos con Dios por ese regalo tan maravilloso.

En el estado inicial los niños estaban solos, apenas eran dos hermanitos en su casa; mientras que al final ya estaban acompañados de Adán y Eva, además, ya tenían burro en el que viajaban; y eran mensajeros que salían a las rancherías a dar un mensaje de Dios sobre el cuidado del burro.

En cuanto al indicador de menor avance en el grupo 2, *estado inicial*; en el Pre-test los estudiantes lograron presentar los personajes al principio de la narración y el estado en que se encontraban.

A continuación se analiza un ejemplo, en el Pre-test:

Había una vez un burrito que andaba pa arriba y pa abajo. Él un día le dijo a la mamá: - Mami voy a la calle. Y, eso era mentira porque no iba para la calle, iba para donde un brujo.

Él le dijo al brujo: -Yo no tengo suerte, cuando yo nací se me fue la suerte.

Cada vez que hacía algo no le resultaba y él un día el brujo le dijo: -Algún día te llegará la suerte, y a él un día le llegó andaba para arriba y abajo con su buena suerte, feliz y él, le dijo a la mamá: - Mami, cuando le dije que iba a jugar eso era mentira porque yo iba para donde el brujo.

Y la mamá le dijo: -Hijo, no te preocupes, nada te iba hacer pero a la próxima me avisas.

Colorín colorado este cuento se ha acabado.

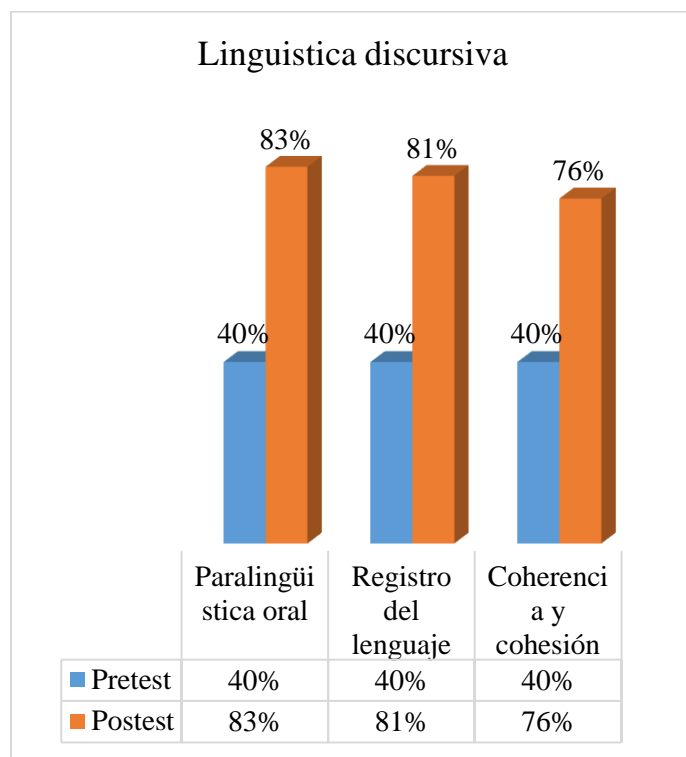
Así era el estado inicial en el Pre-test, es claro que presenta al personaje principal, que le faltaba algo y este se inquieta a buscarlo. Acude a alguien que él considera superior para poderlo conseguir. Aunque no especifica un lugar y un tiempo, sin embargo, el auditorio puede inferirlo.

En el Pos-test, la diferencia es de 2 puntos porcentuales. En relación con el resultado del Pre-test, se mantienen en un puntaje alto. El avance es importante en este indicador porque los estudiantes en el transcurso de la intervención de la secuencia didáctica estuvieron motivados, realizaron las actividades según las orientaciones de la docente; es así como ellos establecieron en su narración el estado final que modifica el estado inicial, pasan de estado de abandono a ser acompañados por alguien que los protege y guía, siendo el final una contraposición del principio de la historia.

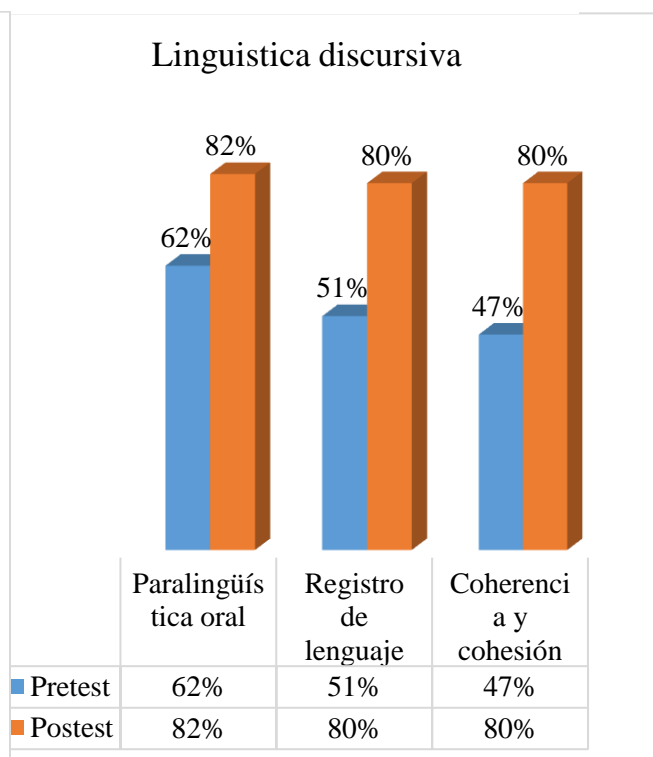
4.1.1.3 Lingüística discursiva

A continuación se presenta el análisis de la dimensión de *lingüística discursiva* con tres indicadores: *paralingüística oral*, *registro del lenguaje y coherencia y cohesión*, del grupo 1 y 2 en las pruebas Pre-test y Pos-test.

Gráfica 11 Comparación de la Dimensión Lingüística Discursiva. Grupo 1.



Gráfica 12 Comparación de la Dimensión Lingüística Discursiva. Grupo 2.



Fuente: elaboración propia.

Los datos de las gráficas evidencian avances en todos los indicadores de la dimensión lingüística discursiva. Ahora bien, los mayores avances del grupo 1 se presentaron en el indicador *paralingüística oral* con una diferencia de 43 puntos porcentuales; y los menores avances se evidenciaron en el indicador *coherencia y cohesión* con una diferencia de 36 puntos porcentuales. La situación fue contraria en el grupo 2, pues los mayores avances fueron en el

indicador *coherencia y cohesión*, que reportó una diferencia positiva de 40 puntos porcentuales; y los menores cambios estuvieron en el *indicador paralingüística oral*, con una diferencia de 20 punto porcentuales.

Respecto al indicador con las mayores transformaciones en el grupo 1, *paralingüística oral*, en el Pre-test se evidencia que los estudiantes no modulan adecuadamente en la pronunciación de las palabras (esto implica que no se le entienda bien lo que están verbalizando), la intensidad de voz utilizada es baja, el tono de voz carece de remarcaciones e inflexiones lo que lo hace plano, la expresión corporal es mínima, limitándose a mirar hacia el techo y tener los brazos estirados. Esto puede deberse a que la expresión corporal y demás elementos que nutren y acompañan la comunicación oral no son atendidos desde las prácticas tradicionales, las mismas que adolecen de propuestas orientadas al fortalecimiento de la oralidad.

La paralingüística oral se entiende como el uso de signos no lingüísticos que acompañan la narración oral: entonación (tonos o matices de voz para remarcar, afirmar, o aclarar), los gestos y la expresión corporal que transmiten información adicional y dan significado al mensaje (Vilá, 2010). Desde esta perspectiva, y en función de la superación de los vacíos mencionados anteriormente, se ejecutaron las siguientes actividades: observación y análisis de elementos paralingüísticos presentes en las narraciones de mitos de los videos, imitación de los narradores, dramatizaciones de los mitos expertos, comunicación con mímicas, ejercicios de entonación, prosodia, seguimiento de la expresión corporal durante la aplicación de la secuencia didáctica, entre otras; las cuales permitieron a los estudiantes poco a poco, ir integrando elementos de la expresión gestual, corporal y la entonación para nutrir la forma en que narraban sus mitos.

Posteriormente, y como consecuencia de los ejercicios realizados, los estudiantes mejoraron su desempeño debido a que cuando narraban sus mitos evidenciaron la apropiación “del dominio de la voz: la prosodia (articulación, pronunciación, entonación, proyección de la voz, ritmo,

pausas...)" (Vilá; 2010, p.68), a partir de lo cual enriquecían de complementos paralingüísticos el contenido narrado.

El indicador de menor transformación en el grupo 1, es *coherencia* y *cohesión*, en el Pre-test el resultado fue de 40% y en Pos-test de 76% que da cuenta de una diferencia de 36 puntos porcentuales, ello debido posiblemente a que a los estudiantes en el Pre-test, se le dificultaba mantener la progresión temática durante la narración de sus historias, las cuales se tornaba repetitivas y bastante escuetas, además de evidenciarse el uso de solo un tipo de conector, generalmente de adición simple. Sin embargo, es necesario mencionar que expresarse en castellano constituye una dificultad para los estudiantes porque no es su lengua materna, por lo que generalmente evidencian un pobre dominio de esta lengua (el castellano), la cual además tienen diferencias sintácticas respecto a su lengua materna (Wayunaki). Con ello es notable el poco manejo del sustantivo, la coherencia del número, de género y esto se observó tanto en la expresión oral como en la planeación al diligenciar la rejilla y en los borradores. Ello se muestra en el ejemplo: "*Había una vez que no existían los burros... todas las gentes de los guajiros, un burro y eso burro*" para ilustrar la dificultad en el uso y concordancia de número y del género en la expresión oral. El artículo no concuerda con el sustantivo, "*los burro*", esto es una muestra de lo habitual en las conversaciones de estos estudiantes, y ellos son conscientes de esta realidad, he ahí que les da pena interactuar en castellano, porque posiblemente sus compañeros se reirían de ellos, y esto los limita.

Es necesario mencionar que en las prácticas regulares de la institución poca o ninguna atención se le presta al dominio que tienen los estudiantes de la lengua castellana, sobre este tema, algunos docentes utilizan expresiones como: "*ellos son indígenas, ellos hablan así*". Y podría decirse que la forma en que se enseña el lenguaje poco permite su articulación a sus usos sociales, ya que se trabaja el tema de la gramática (sustantivos, artículos: definido e indefinido,

verbos en los diferentes tiempos), como conocimientos aislados que no han propiciado el desarrollo de comprensiones que permitan desarrollar una comunicación fluida en dicha lengua.

En atención a estas dificultades y con el propósito de superar dichas prácticas, la secuencia didáctica de enfoque comunicativo, tuvo en cuenta “la superación del concepto de lengua como sistema de reglas para centrar la atención en la comunicación” (Cassany; 1999, p.1), desde esta perspectiva, las intervenciones se orientaron desde propósitos comunicativos claros y reales que permitieran a los estudiantes entender el lenguaje y la narración como construcciones socioculturales al servicio de la interacción con otras personas.

Así pues, durante las tres fases de la secuencia didáctica: planeación, desarrollo y evaluación, se elaboraron varios borradores de la narración. De igual manera, los estudiantes se vieron en la necesidad de analizar la coherencia y cohesión de sus narraciones, aplicando para ello rejillas de coevaluación, para posteriormente reescribir sus mitos en función de lograr composiciones cada vez más coherentes y cohesionadas, ello porque tal como manifiesta Camps (2003), cuando se trabaja sobre la coherencia y cohesión es necesaria la aplicación de diversas actividades de observación y análisis de las referencias anafóricas, de manera que los alumnos tomen consciencia de la importancia de estas unidades lingüísticas para la cohesión del texto.

De igual manera, durante la aplicación de la secuencia, se tuvieron presente las siguientes estrategias: el aprendizaje colaborativo, a partir del cual se fomentó el trabajo en grupo para lograr un objetivo en común, con el estudiante como participe de su aprendizaje a través de la interacción con sus compañeros (Johnson & Johnson 1994). Esto permitió que la comunicación orientada se ampliara con fines sociales con su docente y con sus compañeros, sin sentir la presión usual del silencio y de permanecer en un lugar fijo. De otra parte, las narraciones con sus pares en grupos pequeños fueron constantes, con el propósito de afianzarse en el uso de lengua castellana como segunda lengua y la generación de estrategias que les permitieran comunicarse

de manera oral cada vez más seguros y confiados, con lo cual concuerdan Roa y Pérez (2014) quienes afirman que la enseñanza de la oralidad “debe estar orientada a la adquisición de las estrategias discursivas...cómo otorgar coherencia a los textos que construimos y cómo adecuarlos a las diversas situaciones comunicativas” (p.37)

Como resultado de la planeación, producción, revisión y re narración desde la perspectiva del modelo de Hayes y Flower (1996, citados por Camps, 2003) y del trabajo en los equipos, los estudiantes finalmente fueron capaces de narrar con cierta facilidad en castellano, siendo cada vez más coherentes y cohesivos en sus narraciones, además superaron la timidez al interactuar con personas diferentes a su cultura. Pese a lo anterior, los resultados del Pos-test evidencian que es necesario seguir reforzando el trabajo para enriquecer el léxico y mejorar la coherencia y cohesión en el castellano como segunda lengua.

Respecto al grupo 2, el indicador de mayor transformación es *coherencia y cohesión* con un avance de 40 puntos porcentuales y el de menor avance es *paralingüística oral*, con un avance de 20 puntos porcentuales.

Los resultados del Pre-test evidenciaron que los estudiantes no relataban la historia con adecuada progresión temática, ni con utilización de diversos conectores para entrelazar las ideas. La posible causa puede encontrarse en las prácticas de enseñanza del lenguaje que se centran en el aprendizaje de las reglas gramaticales de manera fragmentada, desconociendo la importancia de trabajar textos orales o escritos de manera completa. También pueden explicarse porque los estudiantes, como hablantes del wayuunaki, la mayor parte de la interacción y comunicación la realizan con los integrantes de su propia etnia, careciendo de oportunidades de interactuar con personas que hablan el castellano (su segunda lengua), razón por la cual no se han apropiado de la fluidez y léxico necesarios para producir relatos orales con coherencia y cohesión en segunda

lengua, máxime si se tiene en cuenta que las estructuras gramaticales de ambas lenguas son diferentes .

Sumado a lo anterior, es “normal” para la escuela que los estudiantes no usen de manera adecuada, en segunda lengua, el género, el número y la estructura gramatical completa o correcta del castellano. Ante esta situación, y a partir del presente proyecto, se demuestra que es posible que los estudiantes wayuu desarrollen su competencia comunicativa gramatical en la segunda lengua a partir de estrategias pedagógicas como la planeación, revisión y evaluación permanente de las primeras versiones del mito y re-narración de los mismos, participación en la elaboración de los acuerdos didácticos donde establecieron los compromisos, visitas y entrevista en castellano con los sabedores ancestrales, interacción con los estudiantes de otros grados, trabajo en equipo, es decir el aprendizaje de la gramática en y desde el uso en diversas situaciones discursivas, tal como lo plantea Reyes (Citado por el MEN, 1999) cuando expone que la lengua, como los códigos, no se enseña, se aprende; se aprende desde la interacción, en la necesidad del uso, en la práctica y en la participación en contextos auténticos.

Los estudiantes en el Pos-test, se destacaron por establecer en sus narraciones la secuencia lógica y progresión de las ideas, especialmente en el uso de conectores, ejemplo: “...y *Manuel se quedó sorprendido mirándolo porque no sabía que era; y después se lo llevó a su casa y lo amarró a un palo. Y llamó a su familia para contarle lo sucedido en la rosa cuando iba a revisar el cultivo de maíz y yuca*” se observa el uso de algunas palabras para establecer continuidad de la idea anterior con la siguiente.

Para contrastar lo anterior un ejemplo del Pre-test es el siguiente: “*Había vez, había una vez un burro, había una vez una vieja que se llamaba Yunelis, le dijo a su hija: -Hija, voy a viajar y entonces se hizo de noche y se fue a su casa y que se quería encontrar en un país que donde podía encontrar un burro y se alistó*”. En este caso se observa un uso repetitivo del mismo

conector y por ende la carencia de otros que permitan articular las ideas de manera lógica y con sentido

Los anteriores ejemplos podrían indicar que gracias a la ejecución de actividades orientadas al desarrollo de la lingüística discursiva, los estudiantes superaron en gran medida las dificultades que presentaban antes de la implementación de la secuencia didáctica. Estos avances coinciden con los informes reportados por Novoa, Pardo y Lizarazo (2012), quienes encontraron en el resultado de su investigación que los estudiantes, luego de las actividades desarrolladas “demostraron una buena expresión oral en aspectos como tono de voz, dicción, coherencia y cohesión” (p.88).

Respecto al indicador de menor transformación del grupo 2, *paralingüística oral* en el Pre-test el resultado es de 62% y en el Pos-test un 82% con una diferencia de 20 puntos porcentuales; en el Pre-test, los estudiantes se les dificultaba utilizar en sus relatos elementos de entonación, gesticulación, expresión corporal ya que se limitaban a recitar de memoria la historia sin hacer uso que elementos paralingüísticos para enriquecer lo que narraban. A lo mejor, esta dificultad sea debido a que no es habitual trabajar la producción de textos orales en el aula y las pocas veces que se realiza no se promueve el uso de los elementos paralingüísticos en los relatos producidos por los estudiantes. A lo anterior se suma que culturalmente los sabedores o narradores orales de la cultura wayuu, tradicionalmente utilizan un tono e intensidad de voz baja y asumen una postura estática (sentados) y carente de expresiones faciales y corporales, siendo este el patrón o modelo observado en el relato oral, desde sus primeros años.

Ante este panorama, durante la intervención didáctica se establecieron actividades encaminadas a fortalecer la paralingüística oral, por ejemplo: ejercicios de expresión corporal, movimientos en los diferentes puntos del aula, imitaciones corporales, manejo de lateralidad, (izquierda y derecha, al frente, atrás, media vuelta, un giro...), imitación y manejo de diferentes

tonos de voz, observación y análisis de un video de una niña wayuu narrando, en la que se resalta el manejo de la paralingüística, la personificación de los personajes del mito de Waleker, actuando sin palabras y solo con gestos, con el propósito de utilizar los recursos paralingüísticos

La ejercitación de la paralingüística oral no fue de fácil aceptación por los estudiantes, al principio se resistían a realizar la personificación de los personajes, preguntaban ¿“*eso para qué*”? Aunque finalmente accedieron. También es importante tener en cuenta que es cultural que el tono de voz es muy bajo, la expresión corporal es poco notable y el contacto físico es limitado también como abrazos; por esta razón era algo nuevo y “raro” para ellos. Les costaba mucho abrir los brazos, tomarse de las manos con sus compañeros, más si era niña y niño, se sacudían y se limpiaban las manos.

Finalmente, los estudiantes comprendieron la necesidad de enfatizar sus narraciones con ayuda de elementos paralingüísticos que enriquecieran los mitos y lograron atraer a sus espectadores, mantener su atención en la narración y ofrecer un relato con coherencia entre lo que se dice y la forma cómo se dice. Así pues, los narradores mejoraron la expresión corporal, empleándola para apoyar lo que se expresaba en cada momento del mito: emociones, sentimientos y acciones de los personajes, ya no eran movimientos a causa de los nervios. Puede decirse entonces que, con ello, además que mejorar la narración de los mitos, se estimuló en los estudiantes la creatividad, la autoestima, la posibilidad de expresión verbal y corporal, entre otras habilidades (Fernández, 2012).

Los estudiantes están en proceso de desarrollo y adaptación a la paralingüística oral. Por esta razón se recomienda seguir avanzando en este indicador para fortalecerlo y para que los estudiantes mejoren cada vez en su comunicación desde el uso de los recursos paralingüísticos de manera espontánea. Al respecto Gutiérrez y Rosas (2008) han coincidido en la trascendencia de la práctica guiada de la oralidad en las aulas, puesto que permite a los estudiantes desde los

primeros años de escolaridad perder el miedo a hablar en público, tomar conciencia de la realidad y participar en la toma en diálogos constructivos dentro y fuera de las aulas,.

Mediante la creación y narración oral de mitos también fue posible la transformación de la práctica pedagógica de las docentes, aplicando una diversidad de estrategias que motivaron a los estudiantes a participar de manera dinámica en las diferentes sesiones de la secuencia didáctica.

“Por tanto, la escuela ha de abordar de manera sistemática el aprendizaje de estos usos lingüísticos orales menos presentes en la cotidianidad de los alumnos, porque son imprescindibles para su futuro académico, profesional y social” (Vilá, 2010. p.67).

A continuación, se profundiza sobre las reflexiones y transformaciones de las prácticas de enseñanza de las docentes investigadoras¹.

4.2 Análisis cualitativo de las prácticas de enseñanza

En este apartado se presenta el análisis de la información consignada en el diario de campo sobre la aplicación de la secuencia didáctica, en los tres momentos; fase de planeación, fase de desarrollo y fase de evaluación. La fase de planeación está conformada por 1 sesión compuesta por dos clases, la de desarrollo por ocho sesiones que incluyen dieciséis clases, y la de evaluación por dos sesiones de tres clases, cuyo análisis se presenta a continuación.

4.2.1 Docente 1

4.2.1.1 Fase de planeación.

Dada la importancia de la reflexión sobre las prácticas pedagógicas para la transformación de la misma, el diario de campo es una novedad dentro de mi quehacer pedagógico, el cual me ha permitido una autorreflexión desde el ejercicio de la docencia.

¹ Por la naturaleza de la información, que pertenece a las prácticas de la docente que realizó el trabajo, este apartado se redacta en primera persona.

La primera fase de la secuencia didáctica estuvo compuesta por 1 sesión, desarrollada en 2 clases, las cuales tenían por objetivo la presentación de la secuencia didáctica, elaboración del contrato didáctico y evaluación de condiciones iniciales por medio de la exploración de los conocimientos previos de los estudiantes.

En esta fase, las categorías que más sobresalieron en mi diario de campo fueron la *descripción* y *ruptura*.

Respecto a la *descripción*, puede deberse a que era la primera experiencia en el uso del diario de campo aplicado a mi quehacer pedagógico, sin tener muy presente que era mi propia práctica la que analizaba. Me dediqué a describir cada una de las actividades que hacía en el aula de clase, un ejemplo de ello se evidencia cuando registro en mi diario de campo:

Al ingresar, hicieron el recorrido de una vez. En el transcurso del recorrido observaron varios objetos de la cultura wayuu. Entre ellos telares, múcuras, muñecas hechas de barro, totumos, hierros con marcas de la cultura wayuu, mantas de danza etc. (Sesión 1, clase 1)

Además de la anterior categoría, también emerge en mi diario de campo la *percepción*; observar las reacciones de los estudiantes cuando se encuentran frente a una situación a la que no están acostumbrados, cuando se les presenta un video, cuando salen a una sala de lectura, en fin, cuando hay novedades en el aula de clase y traslado a otras instalaciones de la Institución. En estas situaciones capto la reacción de los estudiantes, lo que indica que me dediqué a la parte emotiva mas no me dediqué a un análisis reflexivo de mi práctica, ejemplo de esta categoría:

La atención es permanente, También es una oportunidad para reflexionar sobre el propio quehacer educativo, generar un ambiente de aprendizaje donde los estudiantes sientan que están participando, sacando conclusiones desde su propia realidad; de lo que aprendieron (sesión 1, clase 1)

Así mismo, la *ruptura*, es otra de las categorías que pude evidenciar en mi práctica pedagógica desde el diario de campo, puede deberse a que era primera vez que aplicaba unas

actividades a partir de la planeación de una secuencia didáctica, y esto me implicaba realizar propuestas extraordinarias, desde la primera sesión fue una aventura, por lo que, era por primera vez que salían los estudiantes del aula para desarrollar una actividad curricular, a encontrarse con una invitada experta en narración oral, además para entrevistarla e interactuar con ella, todo fue un éxito. Era una novedad tanto para mí como docente igual fue para los estudiantes. Me da cuenta de que era un proceso en la enseñanza y aprendizaje donde está implícita una subjetividad que motiva el saber y el hacer.

La estrategia que generó la ruptura la aprecié de esta manera en el diario de campo:

Variar los sitios de vez en cuando para desarrollar una actividad, es una motivación para los estudiantes salir a un lugar diferente para tener sus clases. Tal vez así se ubiquen con otros compañeros con los que no están acostumbrados y la interacción sea enriquecedora para ellos (Sesión 1, clase 1).

Ahora bien, la categoría de la *democratización* es la categoría que menos se resalta en mi diario de campo. Puede ser porque estaba acostumbrada a una relación vertical con los estudiantes, donde la interacción docente-estudiante no era habitual. Predominaba el conductismo, el silencio de los estudiantes y se escuchaba la voz del docente. Y desde la planeación de la secuencia didáctica los estudiantes pudieron participar en su aprendizaje, aportando ideas. Ejemplo de esta categoría:

Es importante para el ambiente de aprendizaje hacer que los estudiantes sean partícipes en la planeación de su aprendizaje, para que se sientan con mayor autonomía en el proceso del mismo. También para que se habitúen a aportar nuevas ideas en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Sesión 1, clase 2)

En concordancia con esta categoría Perrenoud (2007, p.123) asevera que la participación en un grupo, se puede concebir como una iniciación a una práctica reflexiva autónoma. Y en última instancia son los estudiantes que actúan como los indicadores sobre mi práctica docente, de lo

provechosa o incipiente que fue. Es decir, de lo que manifiesten los estudiantes puede tener un valor que califique el quehacer docente.

4.2.1.2 Fase de desarrollo

Esta fase está conformada por 8 sesiones y 9 clases cada una con una duración aproximada de 3 horas.

Las actividades que desarrollé en esta fase fueron la introducción al concepto de la situación de comunicación y los elementos que formaron parte de un acto comunicativo que sucede en un contexto real de lugar y tiempo específico, además el reconocimiento de la narración oral como manifestación cultural del pueblo wayuu, la planeación de la construcción de la narración oral de mitos sobre el burro como animal significativo para la cultura wayuu (elaboración de los diferentes borradores de la narración), y el relato de las diferentes versiones del mito.

Las principales categorías que emergieron fueron: *autopercepción, percepción y adaptación*. Esto puede deberse a que me dediqué a observar a los estudiantes en sus reacciones frente a la modalidad de actividades a la que se estaban enfrentando. También me concentré en las emociones y sentimientos propios. Me dediqué a observarme, a interpretar mis percepciones. Sin analizar las prácticas pedagógicas.

Un ejemplo de esta categoría en mi diario de campo es el siguiente:

Muchas veces, es la manera como me dirijo a mis estudiantes, la emoción que estoy manejando en el momento. La ansiedad provocada por que todo salga bien, genera por el contrario una presión tanto en los estudiantes como mí. (sesión 8).

Tal vez buscaba que los estudiantes mejoraran en su desempeño escolar, antes de concentrarme en la transformación de mis propias prácticas. La aplicación de la secuencia didáctica permitió la interacción por diferentes vías, la del docente con los estudiantes, con el contenido y así sucesivamente. Así como lo enfatiza Camps (2003), que el aprendizaje del

lenguaje implica “las exigencias que las situaciones plantean llevan a la necesidad de adquisición de conocimientos en la interacción con el profesor, con los compañeros, con el entorno natural y social” (p.4).

4.2.1.3 Fase de evaluación

Esta etapa de la secuencia didáctica se desarrolló mediante dos sesiones y tres clases. La evaluación de las actividades realizadas comenzó con las reflexiones de los estudiantes sobre sus propios procesos de aprendizaje, para lo cual se contemplaron criterios de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación en la creación y narración oral de mitos.

Las categorías que sobresalen en esta sesión son: *percepción e indagación*.

Para la percepción, fui consciente que todo el tiempo me estaba refiriendo a los estudiantes, indirectamente esta también reflejada mi quehacer y mis emociones en el transcurso de la realización del proyecto. Según lo observado en las diferentes situaciones fui interpretando cada situación de los estudiantes en el proceso. Poco a poco fui observando los resultados, la diferencia entre una clase tradicional y una clase basada en un propósito final en pos del desarrollo de las habilidades comunicativas. Algunos de los ejemplos registrados en el diario de campo:

En el repaso general de las tres dimensiones trabajadas en la secuencia didáctica, la participación de todos los estudiantes fue impactante de manera positiva así como dominaban los conceptos así mismo pudieron aplicarlo a sus narraciones (sesión 10, clase 1).

Los estudiantes están motivados y quisieran que el rector y la coordinadora académica fueran uno de sus destinatarios. Si antes los estudiantes no querían pasar a narrar o a participar en las actividades, en esta clase si querían pasar todos. Querían que les tomaran videos, querían dramatizar, querían hacer imitaciones. Muchos hablaban de expresión corporal etc. (Sesión 10, Clase 1).

De otra parte, considero la categoría de indagación, tal vez por el cambio en la actitud de los estudiantes al comparar los dos momentos de la narración oral en el Pre-test y Pos-test, el logro se evidencia en la superación de la timidez y la inseguridad al hablar en castellano como resultado del ejercicio de la paralingüística oral. Algunos ejemplos de esta categoría son:

En momentos, algunos estudiantes se sentían que no eran capaces. La retroalimentación permanente y los saberes previos; las preguntas y respuestas, es decir las reflexiones en cada sesión sobre lo que hacíamos cada vez que íbamos avanzando, fueron las pautas que mantuvieron el hilo conductor en las actividades.(Sesión 11, clase 3)

Actualmente soy consciente de mi relación con mis estudiantes y demás personas, sé que es menester comprenderlos, tenderles la mano con afecto, de manera que sientan el apoyo y la confianza en su docente. He superado presionarlos para que avancen rápido, asumiendo como culpa de ellos el hecho de presentar dificultades. Además, les asigno tareas extras y diferentes, para que comprueben de que son capaces. De igual manera, con aquellos discentes que presentan actitudes violentas o de indisciplina, antes de llamarles la atención trato al menos de demostrarles una actitud de confianza, de alguien que los puede ayudar.

4.2.2 Docente 2

Para el análisis cualitativo de la información se tendrá en cuenta las observaciones realizadas en el diario de campo en cada uno de los momentos de la aplicación de las secuencias didácticas: fase de planeación, fase de desarrollo y fase de evaluación

4.2.2.1 Fase de planeación:

Al inicio en diario de campo se ve evidenciado que la categoría que prevalece es la descripción ya que cuento de manera detallada lo que sucedió en el aula con mis estudiantes, porque en realidad en ese momento esa era la forma de llevar este instrumento como si fuese un

registro de las actividades, sin mirar mis propias actuaciones en este ejercicio o sin lograr tomar distancia para verme a mí misma.

De igual manera se da la categoría de la percepción para interpretar y trato de explicar las reacciones de incertidumbre de los estudiantes cuando se enfrenta a nuevas situaciones como por ejemplo:

La participación fue muy activa la mayoría de los estudiantes participaron en la actividad dando su punto de vista sobre los pre-saberes ancestrales que ellos tenían sobre su cultura”, “al momento del conversatorio fue muy fluido, no les dio pena hablar en sus lengua nativa (Wayunaiki) y en el momento de hablar en su segunda lengua lo hicieron muy bien dando a conocer lo que pensaban sobre los objetos del museo.

La democratización es una de las categorías que emergieron en mi diario de campo, permitiendo la participación activa de los estudiantes y la motivación para aquellos que poco intervienen; un ejemplo de esta categoría:

Seguidamente se realizará una lluvia de ideas con las apreciaciones de los estudiantes estableciendo una negociación o contrato didáctico que a partir de la fecha se debe cumplir para obtener el éxito deseado en dicha investigación, Luego se realizó un conversatorio entre los participantes (Sabedora, estudiantes) sobre los saberes ancestrales y como se deberían preservar a través de los tiempo

4.2.2.2 Fase del desarrollo

La fase de desarrollo se llevó a cabo en 12 sesiones de dos o tres clases cada una. En esta parte del análisis, la categoría auto-percepción fue más frecuente, porque para mí como docente debido que me volví más crítica de mi responsabilidad frente al proceso de enseñanza y el aprendizaje y en mi quehacer como responsable del mismo. Al principio trabajar de esa forma fue un poco difícil porque requiere de un poco más de compromiso de parte mía, me toca trabajar

un poco más, pensar, demostrar mi ingenio y creatividad, pero con el tiempo se volvió un hábito trabajar de esta forma, se sale de la rutina, y de una u otra manera se dinamiza el proceso y se mantiene a los estudiantes en expectativa sobre lo que se realizará la próxima clase, se manteniendo un ambiente activo y participativo *“en el proceso educativo lo que buscamos es formar un ser humano íntegro, reflexivo, que llegue a ser transformador de su entorno socio cultural y que llegue a retribuirle a la sociedad las cosas positivas que ellos han adquirido, que sean críticos y no traguen entero”*

Por otro lado la categoría que también se evidenció fue la indagación porque se contrastó la realidad que estaban viviendo los estudiantes con las teorías de los autores tenidas en cuenta en esta investigación, por ejemplo la educación en el aula de clase es más contextualizada no va a estar lejos de la realidad social y su diario vivir escolar será ejemplarizado con cosas de su entorno, las problemáticas y necesidades de su comunidad y buscar o pensar en posibles soluciones, toda la auténtica educación se efectúa mediante la experiencia como resultado de la interacción entre las condiciones objetivas del medio social y las características internas del que aprende, realizando énfasis en una educación que desarrolle las capacidades reflexivas, el pensamiento, y el deseo de seguir aprendiendo.

Fase de la evaluación

La fase de evaluación en este proyecto investigativo fue muy importante porque se realizó de manera permanente durante todo el proceso, desarrollándose en sus tres niveles: autoevaluación, heteroevaluación, coevaluación y por último realizaron la meta –cognición para darle el sentido a lo que estaban realizando tanto los estudiantes como la docente valoraron las actividades y analizaron las falencias presentadas y posibles soluciones para mejorar y a sí optimizarlas en pro del bien común.

Con relación a la categoría que más se evidenció fue la auto-percepción porque poco a poco nos volvimos más críticos frente a la responsabilidad de cada uno y con la ayuda mutua llegar al éxito de esta investigación o del mismo proceso de enseñanza aprendizaje, la docente como los estudiantes con el ejercicio en cada una de las sesiones fueron adquiriendo el hábito y en el momento de la meta-cognición expresaban como esta forma de trabajar les favorecía en su propio aprendizaje.

Con relación a la categoría que menos se evidenció fue la descripción porque ya tanto estudiante como docente era poca las descripciones que se realizaba al momento de evaluar las actividades en cada una de las sesiones didácticas porque ya tenían otra forma de mirar y de valorar el trabajo realizado por ellos mismos.

5. Conclusiones

Posterior al análisis de los resultados de la presente investigación se pudo establecer la validación de la hipótesis de trabajo que plantea: “La implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, mejora la narración oral de mitos de la cultura wayuu en castellano, de los estudiantes del grado 3° y 4° del Internado Indígena San Antonio de Padua, Aremasain.” Se comprueba el impacto positivo que generó la aplicación de la secuencia didáctica al contrastar los resultados del Pre-test con el Pos-test, en cada una de las dimensiones evaluadas: situación de comunicación, estructura de la narración y lingüística discursiva.

En el transcurso del proceso se utilizaron varias herramientas como ayuda pedagógica para la exploración de la oralidad, entre los que se destaca: la consigna, la tarea integradora, los

dispositivos didácticos, el mito experto, la presentación y narración de la sabedora de la comunidad, las rejillas de evaluación desde la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

Se asumió la **tarea integradora** como el pretexto para la creación de mitos y descubrir el origen del burro, siendo el burro, el animal doméstico de gran ayuda a la etnia wayuu en las actividades de la vida diaria; y sobre el cual se planeó y se narró el mito; a partir de la **consigna** se dieron las pautas para la narración sobre lo que había que hacer, cómo había que hacerlo, para qué y a quién; a través de la consigna, los estudiantes reconocieron su papel de autores y narradores de sus propias historias a partir de la creación y narración oral de mitos; y con el propósito específico de relatar un mito a destinatarios reales que eran los compañeros del grado primero.

De otra parte, se infiere que los hallazgos positivos se relacionan además con la selección de los dispositivos didácticos empleados: aprendizaje colaborativo, construcción guiada del conocimiento, las estrategias de aprendizaje activo y selección y análisis de los recursos textuales.

Desde el **aprendizaje colaborativo**, se demostró la importancia de la interacción con compañeros para la construcción de significados, sobre este particular, en principio se tornó conflictivo por la dificultad en el momento de establecer acuerdos entre los integrantes de los grupos, ya que aunque estaban cerca, la interacción o el compartir no se daba; con el tiempo y con las orientaciones de las docentes poco a poco hubo tolerancia y se comprendió de parte de los estudiantes que la ayuda mutua era por un bien común. **La construcción guiada del conocimiento**, favoreció la apropiación de los saberes escolares en los estudiantes, en la que prevalece el uso del lenguaje a partir de la discusión y negociación de significados a través de la mediación que realiza la docente. Por otro lado, **las estrategias de aprendizaje activo**, permitieron asumir al estudiante como protagonista y partícipe de su propio aprendizaje, en su

interacción con el contexto. Y la **selección y análisis de los recursos textuales**, por medio de la cual se escogieron los recursos didácticos contextualizados como medios o ayuda para el desarrollo de las actividades pedagógicas.

Puede agregarse que la interacción con sabedores y los mitos expertos, que los estudiantes apreciaron de cerca, fue el punto de partida para la planeación de las propias narraciones, porque ahí identificaron y aprendieron el bosquejo y las características del mito. Además, en el proceso de la elaboración del discurso, con el seguimiento de las docentes, se desarrolló la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación en diferentes momentos de la creación de la narración, este proceso permitió enriquecer y mejorar cada vez la versión de dicha creación y superar las falencias encontradas para producir una versión de un mito con sentido y significado.

De otra parte la narración oral se abordó desde las tres dimensiones: situación de comunicación, estructura de la narración y lingüística discursiva, por lo que sobre cada una se presentan a nivel general las conclusiones, determinando el antes y después de la intervención de la secuencia didáctica. Antes de la aplicación, de la secuencia los estudiantes presentaban dificultades en la situación de comunicación, como narradores en su expresión verbal y corporal no asumieron la posición de quien relata una historia, solo expresaban palabras o frases aisladas. Después de la aplicación de la secuencia didáctica utilizaron un léxico amplio en sus discursos, fueron capaces de interactuar con su auditorio a través del lenguaje no verbal.

En la estructura de la narración, antes de la intervención de la secuencia didáctica, el estudiante como narrador no presentaba a los personajes, ni los acontecimientos, tampoco el origen del burro como un animal representativo para la cultura wayuu, además no concluían el relato. Después de la implementación de la secuencia didáctica, los estudiantes superaron las falencias, siendo capaces de asumir el papel de narradores, presentando a los personajes y la situación en la que se encontraban al inicio de la historia, crearon los acontecimientos que

transformaron el estado de equilibrio inicial de la historia y concluyeron con un estado de equilibrio en el que presentaron el origen del burro como animal significativo para la cultura wayuu.

Lo anterior, gracias a la trascendencia de un trabajo sistemático, a la gestión de la producción oral a partir del pretexto de la creación y narración oral del mito, en la cual se tuvo en cuenta el proceso de la planeación, creación y producción oral del mito, revisión y nueva producción del relato, aspectos que fueron producto de una constante y sistemática evaluación.

En relación con la dimensión lingüística discursiva, el aspecto más importante era complementar el discurso oral con la paralingüística, manejando una comunicación equilibrada con los gestos, tonos y matices de voz; antes de la intervención, los estudiantes no utilizaban en su relato estos elementos: entonación, gesticulación, ni expresión corporal y se limitaban a recitar de memoria la historia en lugar de relatar, y en ocasiones presentándola de manera incompleta, además no seleccionaban de manera ágil el vocabulario, lo que implicaba dificultad en la expresión oral y poca la interacción con las personas de su entorno.

Como resultado de la intervención, la secuencia didáctica permitió el avance en el discurso oral, en el que se evidenció un propósito específico, destinatarios reales que inspiraron a los narradores a crear y narrar con vigor expresivo mitos con sentido y significado. En definitiva, dicha intervención, generó cambios en los estudiantes evidenciados en sus narraciones, el uso de lengua castellana en la comunicación, y en la paralingüística oral lograron una expresión más natural y espontánea. Gracias al vigor de un trabajo planeado y sistemático superando la repetición mecánica de un discurso oral, se logró que la lingüística estuviera al servicio del significado y de la situación específica de comunicación.

Con respecto al análisis cualitativo de las prácticas de enseñanza de las docentes, como una nueva experiencia que entra a formar parte del quehacer pedagógico, permitió la autoobservación

de las docentes investigadoras, así como el análisis y reflexión en diferentes momentos: en la práctica y sobre la práctica, de tal forma que, gracias a la investigación en y desde la experiencia áulica, se percibió una evolución de las prácticas de enseñanza del lenguaje, trascendiendo desde los enfoques tradicionales hacia la puesta en escena de estrategias que permitieron la participación activa de los estudiantes en sus propios procesos de aprendizaje. Es importante resaltar que las docentes descubrieron que las categorías que sobresalieron al principio del análisis de las prácticas reflexivas es descripción y percepción; con el tiempo emergieron otras como resultado de un análisis más consciente y enfocado en la transformación e innovación: rupturas, democratización e indagación.

Además, con el análisis cualitativo de las prácticas pedagógicas como metodología de reflexión, permitió a las docentes ver la evolución en la capacidad de análisis en la medida que se utilizó en un periodo prolongado, se pudo identificar y comparar el resultado en el antes, durante y después de la reflexión pedagógica. Es así, como las docentes reconocieron haber mejorado sus prácticas pedagógicas, además, los estudiantes alcanzaron un avance importante en su aprendizaje y en el desarrollo de su personalidad y actitud en el aula, superando la timidez y la pena para narrar en castellano y por esta vía dialogar con otras personas no hablantes de su lengua nativa.

Las anteriores herramientas y la realización de las actividades de la secuencia didáctica, favorecieron la transformación de las prácticas de las docentes investigadoras, partiendo de la importancia y trascendencia de un trabajo planeado y coordinado que generó una ruptura entre la educación tradicional, gracias al uso de los dispositivos didácticos e instrumentos ya mencionados. De igual manera, el trabajo permitió una ruptura respecto a las concepciones que se tenían frente a la enseñanza de la oralidad, debido que dicha habilidad desde la Institución Educativa, no se había explorado en los estudiantes, desde la educación formal.

Para terminar, es evidente que esta investigación contribuyó fundamentalmente con la transformación de las prácticas pedagógicas de las docentes investigadoras y participantes a partir de la secuencia didáctica, el uso del diario de campo que permitió en análisis y la reflexión sobre las prácticas, por lo que se sugiere llevar un registro con las experiencias en el aula como una forma de iniciar la investigación desde las aulas.

6. Recomendaciones

A partir de la investigación desarrollada para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje del lenguaje, se recomienda lo siguiente:

- A las Instituciones Etno-educativas se les sugiere promover la planeación y aplicación de secuencias didácticas en proyección al mejoramiento del proceso de enseñanza y aprendizaje de lengua castellana como segunda lengua, debido a los resultados que competen al desarrollo de un amplio espectro de habilidades cognitivas, lingüísticas y paralingüísticas y sociales, de los estudiantes de la etnia wayuu, cuya lengua materna es el wayunaiki, que lograron superar la timidez en su interacción con sus pares y demás personas hablando en castellano, con confianza y seguridad en sí mismos.

Lo anterior teniendo en cuenta que es necesario que las Instituciones Educativas se proyecten a la innovación y transformación de las prácticas pedagógicas y se marginen de la educación tradicional, con miras a formar ciudadanos desde las aulas, mediante el desarrollo de la competencia comunicativa con un propósito que trascienda de cuatro paredes, a la vida personal (en bien propio), social, profesional y académica de los formados.

Así mismo se recomienda abordar el desarrollo de la competencia comunicativa oral de los estudiantes wayuu, en lengua castellana, a partir de la creación y narración oral de mitos y otras manifestaciones de la tradición oral de la cultura wayuu, toda vez que son tipologías textuales con las que están familiarizados desde el hogar.

- A los docentes inquietos que deseen salir del confort de llegar a las aulas con lo mismo todos los días, a aquellos autodidactas que se dedican a la lectura y a la transformación de sus prácticas pedagógicas y los que deseen formar ciudadanos con una “mente abierta” para ver la vida como una oportunidad de progreso y superación, se recomienda la enseñanza formal del lenguaje oral a través de la implementación de secuencias didácticas.
- Es pertinente abordar nuevas investigaciones fundamentadas en el enfoque comunicativo para la enseñanza formal del lenguaje oral como patrimonio cultural de las comunidades étnicas.
- El uso del diario de campo, es una herramienta que los docentes pueden utilizar en su quehacer pedagógico como medio de recolección de los datos para un análisis permanente tanto del proceso de aprendizaje del estudiante como la labor del docente.
- Como experiencia, se considera fundamental que los docentes como formadores de los niños del hoy y ciudadanos del mañana, procuren formarse y/o actualizarse para

garantizar un servicio a favor de la humanidad, con una visión amplia de lo que sería la vida para las personas con una competencia comunicativa desarrollada en un contexto real desde la niñez.

7. Referencias Bibliográficas

- Araya, R. J. (2011). *Pautas metodológicas en el abordaje de la oralidad en la*. Costa Rica.
- Bruzual, R. (2007). *Fundamentos teóricos y metodológicos para la enseñanza de la lengua materna (L1) y segundas lenguas (L2) en contextos bilingüe*. Maracaibo: Universidad del Zulia.
- Cabrera, C. M., & Villalobos, J. (2007). *El aspecto Socio-cultural del pensamiento y del Lenguaje: una visión vygotskyana*. Mérida.
- Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona.
- Cassany, D. (1999). Los enfoques comunicativos: "elogio y crítica", *Linguística y Literatura. Revista del Departamento de lingüística y literatura de la Universidad de Antioquia en Medellín (Colombia)*.

- Cassany, D. (2009). *Para ser letrados Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona.
- Civallero, E. (23 de noviembre de 2016). *tradicion Oral*. Obtenido de <http://tradicionoral.blogspot.com.co/>
- Cortés, J., & Bautista, A. (1998). *Maestros generadores de textos*. Santiago de Cali.
- Dane. (2005). *CEPAL/CELADE, procesamiento especiales de microdatos censales*. . Obtenido de Departamento de La Guajira, Colombia Perfil sociodemográfico básico : http://www.cepal.org/celade/noticias/paginas/2/40392/1_la_guajira.pdf
- Domínguez Cáceres, R. (1997). *Razón y palabra*. Obtenido de www.razonypalabra.org.mx
- Enciclopedia de Clasificaciones. (2016). Tipos de mitos*. . (2016). Obtenido de Recuperado de: <http://www.tiposde.org/lengua-y-literatura/224-tipos-de-mitos/>
- Enciclopedia de tipos*. (s.f.). Obtenido de <http://www.tiposde.org/lengua-y-literatura/224-tipos-de-mitos/>
- Domingo Roget, À. (2012). *El profesional reflexivo (D.A. Schön)*.
- Fernández Vizoso, R. (2012). *Narración Oral*. Logroño: Universidad Internacional de la Rioja.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1996). *Textos en contexto, los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires.
- Gutiérrez Ríos, Y., & Rosas de Martínez, A. I. (2008). El lugar de la oralidad en la escuela: exploraciones iniciales sobre las concepciones de los docentes. *Infancias imágenes*.
- Hymes, D. (1996). *Competencia comunicativa*. Bogotá D.C.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (1997). *Metodología de la investigación*. México.
- ICFES . (2015). *Municipios La Guajira Resultados Saber - Ofec Futuros Científicos*. Obtenido de Municipios La Guajira Resultados Saber - Ofec Futuros Científicos .: . <http://www.directoriocolegios.com/municipios-la-guajira-resultados-saber.html>

Jaimes, G., & Rodríguez, M. (1997). *Desarrollo de la oralidad en el preescolar, practica discursiva cognitiva y cultural*. Bogotá.

Jolibert, J. (2002). Formar niños productores de texto. Madrid, España.

Jolibert., J. (2001). *Formar niños lectores / productores de textos*.

La narrativa oral. (s.f.). Obtenido de

http://www.voluntad.com.co/zonactiva/images/pdfampliacion/lenguaje/sexta/ZA_NarrativaOral_L609.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2015). *PISA%202015.pdf*.

Obtenido de <http://www.mineducacion.gov.co/>

López de Parra, L., Pérez Ramírez , L., & Ramírez Calderón, B. (2015). *Tendencias*

Investigativas sobre la Narración Oral en la Escuela. Manizales: Universidad autónoma de Manizales .

Martínez Luis, A. (2007). *La Observación y el Diario de Campo en la definición de un tema de Investigación -*.

Martínez Torres, S., Sandoval Ospina, M., Prieto Cortés, D., & Mora Forigua, N. (2008).

Proyecto del aula para el desarrollo de la oralidad en el ciclo inicial. Bogotá.

Martínez, L. A. (2007). La Observación y el Diario de campo.

Ministerio de Educacion Nacional . (2009). *Anaa Akuaipa. Anaa Akuaipa*.

Ministerio de Educacion Nacional . (2011). *Plan Nacioanl De Lectura Y Escritura*. Bogotá D.C.

Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley General de Educación* . Bogotá D.C.

Ministerio de educación Nacional. (7 de junio de 1998). Lineamientos Curriculares. Bogotá D.C, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencia de Lengua Castellana*. Bogotá D.C.

- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *saber-Icfes*. Obtenido de Resultados pruebas Saber 3°,5° y 9°: <http://www.icfes.gov.co>
- Ministerio de Educación Nacional. (2018). *Colombia aprende red del conocimiento*. Obtenido de <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/siemprediae/86402>
- Ministerio de Educacion Nacional. (s.f.). *Colombia Aprende*. Obtenido de <http://www.colombiaaprende.edu.co>
- Eliade, E. (1991). *Mito y Realidad*. Barcelona, España.
- Nacional, M. d. (2006). *Estandares Básicos de competencia* . Bogotá.
- Nacional, M. d. (2011). *Plan Nacional de Lectura y Escritura*. Bogotá D.C.
- Novoa Rubiano, I. A., Pardo Gutiérrez, L. A., & Lizarazo Cruz, D. M. (2012). *Antología de mitos y leyendas narradas por la familia para fortalecer la competencia oral del los estudiantes del grado tercero ciclo dos del colegio San Fransisco Socarrás IED*. Bogotá.
- Ochs, E. (2000). Ámbitos narrativos. En T. V. DIJK, *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa.
- Ong, W. J. (1982). *Oralidad y escritura Tecnologías de la palabra*. Londres: Methuen & Co Ltda.
- Pelegrin, A. (1984). *La aventura de oír: cuentos y memorias de la tradición oral* .
- Pérez Abril , M. (2009). *En secuencia didáctica y pedagogía por proyecto tres alternativa para la organización del trabajo didáctico en el campo del lenguaje*.
- Pérez Abril, M. (2003). *Leer, escribir, participar: un reto para la escuela y una condición para la escuela*.
- Pérez Abril, M. (2010). *Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo*. Bogotá D.C: Kimpres Ltda.

- Pérez Abril, M., & Roa Casas, C. (2010). *Referentes para la didáctica del Lenguaje primer ciclo*. Bogotá.
- Perrenoud. (2007). En *Prácticas reflexiva*. México: Colofón.S.A.
- Pujol, M. (1992). *Algunas reflexiones sobre la didáctica de la lengua oral*.
- Ramírez Poloche, N. (2012). *La importancia de la tradición oral: El grupo Coyaima - Colombia*. Bogotá D.C.
- Ramírez Vargas, M. d. (2009). *Tradición Oral en el aula*. San José.
- Rincón Castellanos, C. (2011). *aprendeenlinea.udea.edu.co*. Obtenido de aprendeenlinea.udea.edu.co/boa/contenidos...
- Roa Casas, C., & Pérez Abril, M. (2014). *Estrategias Didácticas a través de la incorporación de la oralidad en los ciclos 1, 2, 3 y 4*. Bogotá.
- Rodríguez, M. E. (1995). "Hablar" En la Escuela: ¿Para qué?... ¿Cómo? *Revista latinoamericana de lectura*.
- Soto Ocampo, J. (2014). *La incidencia de una secuencia didáctica basada en los niveles lingüísticos facilita la comprensión lectora en los estudiantes del grado tercero de la Institución educativa La Bella*. Pereira.
- Unesco. (2011). *Oralidad: para la salvaguardia del patrimonio inmaterial en América Latina y el Caribe*. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002167/216729s.pdf>
- Valbuena Valbuena, E. I., & Valbuena Valbuena, N. O. (2012). *Evaluación formativa y auténtica de la narración oral*. Bogotá D.C: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Vargas Morales, A. (2017). *"Lee, interpreta y cuenta "*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.

Vilá i Santasusana, M. (2005). Actividad Oral e intervención Didáctica en las aulas. *Glosas Didáticas*, 288.

Vilá i Santasusana, M. (2008). El lenguaje oral en la escuela Oral. *Glosas Didacticas*.

Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y Lenguaje*.

Zabala Vidiella, A. (2000). *La práctica educativa*. Barcelona.

8. Anexos

1. Valoración de la Producción oral de mitos

Demisio		Indicadores		Índices	
nes					
		ALTO 3		MEDIO 2	
		BAJO 1			
SITUACION DE COMUNICACIÓN	Narrador: es el recurso		El narrador en su	El narrador	El narrador en
	que usa el autor para		expresión verbal y corporal	en su	su expresión
	relatar una historia a otro		asume la posición de quien	expresión	verbal y corporal
	llamado Destinatario.		relata una historia	verbal y	no asume la
				corporal	posición de quien
				presenta	relata una
				dificultad para	historia, solo

		asumir la	expresa palabras
		posición de	o frases aisladas
		quien relata	
		una historia,	
		limitándose a	
		describir	
		hechos	
Destinatario: es el que	El narrador utiliza	El narrador	El narrador
escucha la narración oral,	variadas expresiones y un	tiene	no utiliza variada
puede ser una o varias	vocabulario claro y	dificultades	expresiones ni
personas a quien le llega la	adecuado para sus	para utilizar	vocabulario
narración.	Destinatarios	variadas	claros, ni
		expresiones y	adecuados para
		un vocabulario	los Destinatarios
		claro y	
		adecuado para	
		sus	
		Destinatarios	
Propósito: se refiere a	El narrador utiliza	El narrador	El narrador
la intención que tiene el	variadas expresiones y un	tiene	no utiliza variada
narrador, en este caso	vocabulario claro y	dificultades	expresiones ni
relata la historia del origen	adecuado para sus	para utilizar	vocabulario
del burro como animal	Destinatarios	variadas	claros, ni

significativo para la cultura wayuu	expresiones y un vocabulario claro y adecuado para sus Destinatarios	adecuados para los Destinatarios
-------------------------------------	--	----------------------------------

Estado inicial: se refiere al momento en que se presentan los personajes y la situación en la que se encuentran al inicio de la historia	El narrador presenta a los personajes y la situación en la que se encuentran al inicio de la historia.	El narrador presenta a los personajes, pero no la situación en la que se encuentran al inicio de la historia	El narrador no presenta a los personajes, ni la situación en la que se encuentran al inicio de la historia.
---	--	--	---

Fuerza de transformación: Acción o serie de acciones que transforman y alteran el estado inicial, perturbando el equilibrio de la historia	El narrador presenta completamente los acontecimientos que transforman el estado de equilibrio inicial de la historia	El narrador presenta de manera parcial de acontecimiento s que	El narrador no presenta los acontecimientos que transforman el estado de equilibrio inicial
---	---	--	---

y que traen consecuencias para el o los personajes.		transforman el estado de equilibrio inicial de la historia	de la historia
Estado Final: es el final de la historia. Aquí se define el acontecimiento final en relación al anterior estado inicial.	El narrador concluye con un estado de equilibrio en el que presenta el origen del burro como animal significativo para la cultura wayuu.	El narrador concluye el relato pero sin presentar el origen del burro como animal significativo para la cultura wayuu.	El narrador no concluye el relato ni presenta el origen del burro como un animal significativo para la cultura wayuu.

Paralingüística oral:	El narrador utiliza una entonación, gesticulación y expresión corporal acorde al mensaje de la historia	El narrador utiliza diferentes tonos o matices de voz, pero no los acompaña	El narrador no utiliza en su relato elementos de entonación, gesticulación, ni expresión corporal y se
Utilización de signos no lingüísticos que acompañan la narración oral teniendo en cuenta la entonación (tonos o matices de voz para			

remarcar, afirmar, o
aclarar), los gestos y la
expresión corporal que
transmiten información
adicional y dan significado
al mensaje.

de manera limita a recitar de
coherente con memoria la
la historia
gesticulación y
expresión
corporal

Registro del lenguaje:
hace referencia a la
agilidad en la selección del
vocabulario y en el uso de
las estructuras
morfosintácticas (inicio o
cierre de las frases, orden
sintáctico, concordancia)
que la inmediatez de la
oralidad exige

El narrador selecciona de
manera ágil el vocabulario y
hace uso adecuado de las
estructuras morfosintácticas
en castellano

El narrador
selecciona de
manera ágil el
vocabulario
pero no hace
uso adecuado
de la
morfosintaxis
en castellano

El narrador no
selecciona de
manera ágil el
vocabulario, ni
hace uso
adecuado de las
estructuras
morfosintácticas
en castellano

**Coherencia y
cohesión:**
La coherencia se
relaciona con la presencia
de un tema que sirve de
hilo conductor para tejer el

El narrador relata la
historia con adecuada
progresión temática y con
uso de diversos conectores
que cumplen con su función
lógica.

El narrador
relata la
historia con
inconsistencias
en la
progresión

El narrador no
tiene en cuenta la
progresión
temática y utiliza
solo un tipo de
conector

sentido a lo largo del
relato y la cohesión
permite articular las ideas
y frases del relato,
mediante el uso de
conectores en el discurso
oral.

temática y con
uso de diversos
conectores que
no cumplen
con función
lógica.

2. Secuencia didáctica

Universidad Tecnológica De Pereira

Facultad Ciencias De La Educación

Maestría En Educación

Secuencia Didáctica Para La Producción De Oral De Mitos

Identificación De La Secuencia

- Nombre de la asignatura: Lengua castellana
- Nombre del docente: Yanitza Mendoza, Petronila Tiller
- Grupo o grupos: 3° y 4° del Internado Indígena San Antonio de Aremasain
- Fechas de la secuencia didáctica:

FASE DE PLANEACIÓN

Tarea integradora: Descubriendo el origen del burro, un pretexto para la narración oral de mitos

Objetivos didácticos:

General:

Producir y narrar oralmente, en castellano, mitos sobre el origen de un animal significativo del entorno wayuu, teniendo en cuenta la situación de comunicación, estructura de la narración y la lingüística discursiva.

Específicos:

- Establecer la situación de comunicación del relato oral a partir del narrador, destinatario y propósito.
 - Crear mitos para ser narrados oralmente en lengua castellana teniendo en cuenta el estado inicial, la fuerza de transformación y el estado final, como elementos fundamentales de la estructura de la narración.
 -
 - Narrar en castellano los mitos creados, con uso adecuado de la entonación, gesticulación, expresión corporal que le dan significado al mensaje de las narraciones.
 -
 - Relatar un mito en castellano, de manera coherente y con el adecuado registro del lenguaje sobre un animal del contexto wayuu.
 -
 - Realizar la producción oral de un mito a partir de la planeación, creación del mito, narración oral, revisión, y re narración del relato.
 -
 - Observar y analizar la situación de comunicación, estructura de la narración y la lingüística discursiva en
-

narraciones orales expertas.

Contenidos didácticos:

Contenidos conceptuales:

Situación de comunicación: Narrador, destinatario, Propósito.

Género narrativo

Narración oral.

Mito y sus características.

Estructura del mito: Estado inicial, fuerza de transformación y Estado final.

Lingüística discursiva: paralingüística oral (entonación, expresión corporal), Registro de

Lenguaje y Coherencia y cohesión.

Manifestaciones Cultura Wayuu

Marcas totémicas de la cultura wayuu.

La comunicación.

La carta.

Contenidos procedimentales:

Manejo de léxico aplicado a la narración,

Producción de textos orales.

Ejercicios de entonación, prosodia

Declamación de poesías.

Visita al museo étnico.

Interacción con los narradores de la comunidad.

Comparación de textos narrativos teniendo en cuenta sus características.

Narración de los mitos inventados.

Observación de videos sobre la narración de mitos.

Dramatizaciones

Planeación, narración, revisión y re-narración de mitos orales.

Visita y entrevista con los sabedores ancestrales.

Salidas de campo

Elaboración de cartas.

Contenidos actitudinales:

Respeto por la diversidad cultural.

Valoración de la comunicación como práctica social

Reflexión sobre el valor social de la oralidad en la cultura wayuu

Superación de la timidez a través de la comunicación.

Valoración de las manifestaciones de la cultura wayuu.

Responsabilidad y compromiso en las actividades a realizar.

Respeto por la opinión de los demás.

Capacidad de escucha

Trabajo en equipo.

Cumplimiento de normas.

Seguimiento de instrucciones.

Puntualidad en el cumplimiento de las actividades.

Dispositivos didácticos

- Aprendizaje colaborativo
 - Es una propuesta didáctica que se centra en el trabajo en grupo para lograr un objetivo en común donde el estudiante es participe de su aprendizaje a través de la interacción con sus compañeros.
-

Cada miembro del grupo trabaja para lograr el aprendizaje en las mismas condiciones que los demás miembros para alcanzar el éxito. Al respecto Johnson y Johnson expone que “El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás” (1994, p. 5)

- Construcción guiada del conocimiento:

Este proceso se desarrolla a través de la mediación que realiza el docente para promover la

construcción de los saberes escolares en los estudiantes, en la que prevalece el uso del lenguaje a partir de la discusión y negociación de significados que tienen más posibilidades de ocurrir cuando los alumnos pueden hablar y trabajar juntos sin un profesor. Este fundamento está basado en el planteamiento de Neil Mercer, que se considera el conocimiento como construcción social más una posesión individual, el cual es construido por el estudiante a través de la mediación y guía que utiliza el docente utilizando para ello diversas estrategias discursivas como preguntas, respuestas, recapitulaciones, reformulaciones, creación de marcos de referencia compartidos, explicaciones, instrucciones, entre otras.

- Estrategias de aprendizaje activo:

- El aprendizaje activo asume al estudiante como protagonista y partícipe de su propio aprendizaje, en interacción con el contexto, tal y como lo sustenta John Dewey “El conocimiento es situado, es decir, forma parte y es producto de la actividad, el contexto y la cultura.” (2004, p. 1). Dicha estrategia se verá reflejado en la secuencia didáctica
- con compilación de mitos de la cultura wayuu: Se realizará un rincón de lectura donde habrá una compilación de varios libros y entre ellos estarán mitos de la cultura wayuu para que los estudiantes los lean en el momento que lo deseen y se interesen por
- Desarrollar el hábito de la lectura. Así mismo, se realizaran conversatorios con personas de la cultura como los sabedores para apoyar el proceso enseñanza y aprendizaje en las dos lenguas y afianzar la identidad y manifestaciones autóctonas de la cultura wayuu. Además se invitará un cuentero profesional paisa, para adquirir herramientas sobre las distintas formas de narrar observando el ejercicio de paralingüística oral.

- Selección y análisis de los recursos textuales:

Para el desarrollo de la secuencia se tendrán en cuenta los siguientes textos expertos:

- Video Waleker, La diosa del tejido: producido por [junior 5185097](#)

- Texto: Waleker, producido por Jorge Pocaterra y [Martha](#) Ramírez Zapata,

- Video: la magia de la narración: producido por Kelly Lozano

- Documental: el burro, necesario para el transporte de agua por Fucai Colombia

- Sonidos de flauta autóctono: producido por Fito Castañeda Jusayuu
- El mito de los hermanos, narrado por la sabedora Clarita Zambrano

-

FASE DEL DESARROLLO

Sesión 1

Presentación y negociación de la secuencia didáctica

Objetivos:

- Presentar la secuencia didáctica (SD) y establecer los acuerdos que guiarán el desarrollo de la misma
- Generar un contexto significativo para la narración oral de mitos de la cultura wayuu.

Inicio

Para motivar a los niños a la participación en las actividades de esta sesión se desarrollará en el museo étnico del Internado indígena, el cual estará ambientado con un Jayechi (canción en wayunaiki).

Se iniciará la actividad, dando la bienvenida a los estudiantes y luego la persona encargada del museo les explicarán las reglas de comportamiento en este lugar, tales como: hacer el recorrido en orden, no tocar los objetos, relacionarlo con los objetos que conocemos, hacer las preguntas al final del recorrido, respetar la palabra del compañero, permanecer en el lugar indicado, entre otras.

Desarrollo

La docente les comentará a los estudiantes que en esta actividad se contará con la

presencia de una sabedora ancestral que tiene amplios conocimientos, para apoyar el proceso enseñanza y aprendizaje en las dos lenguas (castellano y wayunaiki) y para afianzar las costumbres autóctonas de la cultura wayuu, quien tendrá un contacto directo con los estudiantes narrándoles sus experiencias, les contará mitos y todo lo relacionado con sus costumbres y tradiciones culturales en su lengua materna. Con esto se busca motivarlos a desarrollar la oralidad y la fluidez verbal en las dos lenguas, fomentando conciencia sobre la importancia del dominio de las habilidades comunicativas para interactuar.

☐ Los estudiantes tendrán un conversatorio con la sabedora y le harán una breve entrevista.

Esta actividad se trabajará con anticipación con los niños para que tengan claridad y sepan formular las preguntas, aprovechando así mejor el tiempo del conversatorio; haciendo indagación sobre la forma en que conoció y aprendió las historias y saberes, la importancia de conocerlas y que hacer para que perduren en la comunidad wayuu.

☐ Después de la participación de la sabedora se realizará un conversatorio con los estudiantes sobre la presentación de las actividades:

- ¿Cómo les pareció todo lo que nos contó la sabedora?
 - ¿Sabe muchas cosas?
 - ¿Por qué creen que sabe tanto?
 - ¿Cuál fue la historia que más les gustó y por qué?
 - ¿Creen que es importante que estas historias y saberes sean conocidos por nosotros, por qué?
 - ¿Qué se puede hacer para crear otras historias y que otras personas también puedan llegar a conocerlas?
-

Luego de escuchar las respuestas de los estudiantes y reflexionar sobre la importancia de crear historias propias, se les explica que para ello, se realizarán unas actividades que van a contribuir al proceso de aprendizaje de la lengua castellana, con el propósito de mejorar la comunicación, expresar las ideas con fluidez y claridad y que el interlocutor entienda la idea de lo que se quiere decir; aquellas personas con quienes se interactúa día a día, las que conforman el entorno social en general, como familiares, compañeros, amigos, docentes,, utilizando para ello buena entonación, vocabulario adecuado, frases completas; así como perder la pena al hablar en público, la comunicación en lengua castellana cada día será mejor. Luego se les presenta el objetivo de la secuencia didáctica (SD) y las actividades generales que se desarrollarán para la narración oral de mitos relacionados con la cultura wayuu.

☐ Posteriormente se les explica que para el buen desarrollo del proyecto es necesario establecer las normas y compromisos (contrato didáctico) que asumirán todos, para lo cual se formularán las siguientes preguntas:

¿Qué vamos a aprender?

¿Para qué lo vamos a aprender?

¿Cómo lo vamos a aprender?

¿Qué tenemos que hacer?

¿Cuáles compromisos debemos asumir y que normas debemos cumplir?

☐ Las respuestas se recopilarán mediante una lluvia de ideas, respecto al viaje de nuevas aventuras por emprender, a partir de lo cual docentes y estudiantes realizarán las negociaciones de ideas de lo que los estudiantes van expresando sobre los compromisos, las cuales la docente irá escribiendo en el tablero y con los que se elaborará una cartelera que se colocará en un lugar visible del aula de clase. Algunos de los acuerdos pueden ser: Pedir

la palabra antes de hablar, respetar las opiniones y turnos de intervención de sus compañeros, participación activa, respeto por las costumbres, crear mitos, narrar mitos en lengua castellana, interactuar con los estudiantes de otros grados, responsabilidad y compromiso en las actividades a realizar, capacidad de escucha con atención, trabajo en equipo, entre otras planteadas por los estudiantes.

Cierre

Para la fase final se realizarán las siguientes preguntas meta cognitivas:

¿Qué aprendimos en el día de hoy?, ¿Cómo lo aprendimos? ¿Para qué lo aprendimos?
¿Cuáles fueron nuestros compromisos? ¿Por qué es importante el cumplimiento de los compromisos y normas para el proyecto? ¿Qué vamos hacer?

Sesión 2

Expresemos nuestras ideas mediante el texto escrito

Objetivo:

Producir textos escritos (tipo carta) para presentar el proyecto y solicitar a los directivos el préstamo de los lugres (la sala de audiovisuales, el museo, la casa wayuu) donde se realizarán algunas sesiones de la SD.

Introducir el concepto de la situación de comunicación y sus elementos que forman parte en una comunicación que sucede en un contexto real de lugar y tiempo específico.

Inicio:

- Se inicia la actividad mediante un saludo a los estudiantes y motivándolos a participar activamente en el proyecto, se recapitulará sobre las actividades trabajadas en la sesión anterior, recordando además los compromisos adquiridos en el contrato didáctico, luego se
-

realiza la presentación de la actividad relacionada con la elaboración de una carta para las directivas del colegio.

- Para activar los conocimientos previos, se realizarán preguntas acerca de las experiencias sobre la elaboración de una carta o la elaboración de una nota escrita que a un (a) compañero (a) o familiar para comunicar una información. ¿Qué es una carta? ¿Qué hay que tener en cuenta para hacer una carta? ¿Cómo hay escribir las ideas? ¿A quién le podemos escribir una carta?
- Se les explicará que en esta sesión, los estudiantes en compañía de sus docentes, en común acuerdo, realizarán las cartas dirigidas a los directivos del colegio con el propósito de solicitar los permisos necesarios para la puesta en práctica de las actividades que se realizarán en el área de lengua castellana, y que para ello es necesario explicar lo que se necesita y los beneficios que traerá la ejecución de dicha propuesta para el proceso enseñanza y aprendizaje en relación con el fortalecimiento de las habilidades comunicativas en los estudiantes, la conservación de las tradiciones culturales y el mejoramiento, día a día, de las prácticas pedagógicas

Desarrollo

- Se motivará esta sesión con la observación de un video denominado **La comunicación escrita (anexo 1)**, para lo cual antes de iniciarlo se les preguntará sobre lo que piensan de su contenido, respuestas que serán consignadas en el tablero.
 - Seguidamente se realizará la interrogación del video a través de la formulación de las siguientes preguntas sobre la observación:
 - ¿En qué momento aparece la escritura?
 - ¿Qué material utilizaron para escribir?
 - ¿Cuándo se inventaron el teléfono, la radio, la televisión, el internet y las comunicaciones
-

satelitales?

¿Expresa la forma cómo te comunicas con las personas de tu familia y tus amigos y amigas?

¿Por qué es importante la comunicación?

¿Qué pasaría si las personas no se pueden comunicar entre sí?

- Después de las reflexiones, recapitulaciones y reformulación de los aportes de los estudiantes se les explicará que la comunicación es muy importante porque le permite la convivencia en sociedad, compartir experiencias, solucionar necesidades y asegurar la supervivencia de los seres humanos.
- Luego se realizará la dinámica del teléfono roto que consiste en que los estudiantes se reúnan en forma circular y la docente les dará un mensaje al estudiante que le queda al lado y este lo debe transmitir a su compañero y así sucesivamente hasta que el mensaje llegue a donde la profesora, con esta actividad se reflexionará de manera conjunta sobre la importancia de la comunicación en una sociedad.
- Luego se comentará a los estudiantes que una de las formas de comunicación que existe entre los seres humanos es la carta y se escribirán en el tablero las siguientes cartas para que los estudiantes las lean.

Y se les indagará sobre las diferentes formas de elaborar las cartas.

<p>Aremasain Junio 24 de 2017</p> <p>Estimada Catalina:</p> <p>Te escribo para informarte que tus familiares llegarán el viernes al pueblo a visitarnos, y también vendrá Pedro el hijo de la vecina Felipa, estamos organizando una fiesta de bienvenida para que vengas.</p> <p>Me despido con un fuerte abrazo, besos tu prima que te quiere mucho.</p> <p>Caro.</p>	<p>Riohacha, 31 de agosto 2017</p> <p>Dr.</p> <p>Blas Quintero</p> <p>Secretario de Gobierno Departamental.</p> <p>Respetado Doctor</p> <p>La presente es para invitarlo a nuestra institución educativa, Internado Indígena San Antonio De Padua, con el fin de darle a conocer la problemática que estamos padeciendo sobre la situación escolar y en forma conjunta tratar de establecer una pronta solución a las problemáticas que afronta la comunidad educativa.</p> <p>Por su respuesta positiva le expresamos nuestros agradecimientos</p> <p>Atentamente</p> <p>_____</p> <p>Yanitzza Mendoza</p> <p>Docente</p>
---	--

Luego de la lectura, se les pedirá que señalen y determinen: destinatario, lugar y fecha,

cuerpo de la carta (mensaje), el propósito de la carta, autor del texto (firmas), fórmula de despedida.

Se indagará sobre las diferencias que hay entre destinatario y autor, y ¿qué pasaría si la carta no tiene destinatario? Además, se explicará sobre los propósitos y diferencias que tiene una carta informal de una formal

CARTA INFORMAL	CARTA FORMAL
Lugar y fecha: en la que se escribe.	Lugar y fecha: donde se escribe.
El saludo: que debe expresar afecto.	Título: de la persona a quien se
Cuerpo de la carta.	escribe
La despedida: generalmente	(destinatario)
afectuoso.	Cargo: El cual desempeña.
La firma: que suele ser solo el	Formula de cortesía.
nombre.	Texto de la carta: es serio y
	respetuoso. Y debe cumplir un
	propósito
	Remitente (autor de la carta)

La docente hará la explicación sobre la importancia de establecer la situación de comunicación, lo que es y cuáles son los elementos que se requieren en una comunicación bien sea oral o escrita: el autor, el destinatario, el propósito y el contenido.

Seguidamente se desarrollará un taller sobre la comunicación.

Se dará paso a la profundización de todos los elementos de la situación de comunicación en una carta, para este momento se utilizará la imagen sobre la estructura y elementos de la misma

Finalmente se realizarán las cartas a las directivas solicitando la autorización de uso de las instalaciones para el desarrollo del proyecto y los beneficios que traerá la implementación del mismo. Para la realización de esta actividad se tendrá en cuenta: A quien: destinatario; propósito: solicitud de instalaciones para el proyecto de narración oral, mensaje: El contenido de la información; agradecimiento, despedida y remitente (autor de la carta).

Posteriormente se planeará una actividad oral con el propósito de determinar quien entregará las cartas, a quién y qué mensaje darán, cuyo objetivo es informarles verbalmente a las diferentes personas, que se le solicitará apoyo en el proceso del desarrollo de las clases, entre ellos el rector, la coordinadora académica y la docente que administra el museo.

Cierre

Para finalizar la docente recuerda los conceptos vistos en la sesión, realizara algunas preguntas al respecto, además de las siguientes preguntas meta cognitivas ¿Qué aprendimos? ¿Cómo lo aprendimos? ¿Para qué lo aprendimos?

Tarea: Pídele a un mayor que te cuente ¿Cómo se da la comunicación en su cultura? ¿Cómo se da en tu familia la comunicación? Para compartir saberes con tus compañeros.

Waleker, la diosa del tejido

Objetivos:

Reconocer la narración oral como manifestación cultural del pueblo wayuu.

Comprender los elementos de la narración y las características de los mitos.

Identificar las características de la situación de comunicación: narrador, destinatario y propósito, a través de la observación del video del mito de la cultura wayuu Waleker (la diosa del tejido).

Inicio

➤ Se da inicio a la actividad con un saludo y bienvenida.

➤ luego se retomará la clase anterior a través de preguntas orales:

¿Qué recuerdan de la clase anterior?

¿Cuáles son los elementos que se necesitan para que haya una buena comunicación?

¿Quién es el destinatario?

¿Quién es el autor?

¿Con qué propósitos te comunicas con las personas?

➤ Se recordarán las normas para ir a la sala de audiovisuales como la de prestar mucha atención, escuchar y levantar la mano para pedir la palabra, observar atentamente, mantenerse en los lugares asignados, entre otros. A continuación se le informará a los estudiantes que se presentará un video sobre el origen del tejido en la cultura wayuu, ese video se titula Waleker (**anexo 2**; para ello deben dirigirse los estudiantes a la sala de audiovisuales.

Desarrollo

➤ Antes de proyectar el video se presentará el título y una imagen relacionada con el video, a partir de los cuales se realizarán preguntas de anticipación tales como: ¿Saben qué traduce el

título? ¿Conocen ese animal? ¿Qué creen que va a hacer el muchacho? ¿Reconocen esas figuras en el tejido? ¿Dónde las han visto? ¿De qué creen que trata ese video?

- Después de escuchar las respuestas de los estudiantes se dará inicio a la proyección del video, la cual será interrumpida después de 4 minutos para realizar preguntas literales e inferenciales que den cuenta de la comprensión de lo visto hasta el momento:

¿A qué se dedican cada una de las muchachas que están sentadas?

¿Para sirven esos tejidos?

¿Según Waleker antes que ella apareciera existía el tejido?

¿Quiénes tejen y que tejen?

¿Cómo hubiera sido la cultura wayuu si las mujeres no hubieran aprendido a tejer por arte de Waleker?

¿Qué creen ustedes que hubiera pasado si Waleker hubiera enseñado a los hombres?

¿Por qué será que tejía de noche y no de día?

¿Cómo será el final de la historia?..

- Una vez finalizada la proyección del video, la docente hará las siguientes preguntas:

¿Quién es el autor de la historia del video? ¿El que narra la historia será el mismo autor?

¿Con qué propósito hizo el video? Y ¿Cuál es el propósito de la historia presentada en el vídeo?

¿Para quién o quienes hicieron la historia del video?

¿A que dio origen la historia sobre Waleker?...

¿Qué nombre reciben las historias que cuenta el origen a las cosas?

¿Les gustó la historia del video?

¿Conocen otras historias que cuenten sobre el origen de las cosa

- A continuación los estudiantes se organizaran en grupos de tres para analizar e identificar los
-

elementos de la narración través de una rejilla (**Anexo 3**) basado en el video de Waleker;
cuyos elementos son: **personajes, acciones, tiempo, espacio y narrador.**

Para identificar los elementos de la narración

<p>¿Qué personajes hicieron parte de la historia observada?</p> <p>Personaje:</p> <p>Características físicas:</p> <p>Características psicológicas:</p>
<p>Narrador:</p> <p>¿Quién es el narrador del mito?</p> <p>¿Quién sería el autor?</p>
<p>Tiempo:</p> <p>¿Cuánto dura la historia?</p> <p>¿En qué tiempo fue narrada la historia? (¿los acontecimientos ya pasaron?, ¿están pasando? o ¿Va a suceder?)</p>
<p>¿En qué espacio o lugares en que se desarrolla la historia?</p>

Algunas acciones que hayan sucedido:

- Dicha rejilla la diligenciarán después que hayan discutido entre sus compañeros de grupo la información que escribirán según lo solicitado.

Seguidamente se conceptualizará entre todos sobre el significado de narración y mito, aclarándoles que la narración es contar unos acontecimientos realizados por unos personajes en un lugar y tiempo determinado. Además se explicarán sobre los personajes, las acciones y el ambiente como elementos fundamentales de toda narración. Para aclarar el tema cada grupo socializará las respuestas diligenciadas en la rejilla y entre todos se complementaran para llegar a un significado compartido

Luego se conceptualizará a partir de las respuestas y aportes de los estudiantes sobre el mito, explicando que es uno de los tipos de narración de historias sagradas que existe desde la antigüedad para relatar el origen de los seres y de los fenómenos naturales y su transformación con el tiempo; esto es atribuido a seres sobrenaturales: dioses, semidioses, gigantes, héroes con poderes especiales. Se explica además que es una de las manifestaciones de tradición oral, que es transmitida de generación en generación, razón por la cual no existe un autor conocido de dichas narraciones, la docente ejemplifica el concepto de mito con la historia del video en relación con el origen de los tejidos en la cultura y su importancia para que se haya preservado dicha práctica en el pueblo wayuu.

A partir de las respuestas de los estudiantes y las explicaciones de la docente, cada grupo debe corregir, ajustar o complementar sus respuestas

- Posteriormente, se organizarán los estudiantes en grupos para preparar un drama sobre la

historia del video observado (Waleker).

Después de la dramatización presentada por cada uno de los grupos la docente hará una retroalimentación sobre lo trabajado en esta sesión retomando lo visto en la clase anterior con respecto a los elementos de la situación de comunicación para lo cual formulará las siguientes preguntas sobre el video: ¿Quién es el autor del mito Waleker? ¿Quién es el narrador del mito Waleker? ¿Cuál es su propósito? ¿Cuál es el tema del mito observado? ¿Cuáles son los destinatarios del mito Waleker?

Cierre

La docente termina con una pequeña recapitulación de todo lo trabajado con respecto a la narración, a los mitos y a la situación de comunicación de este tipo de narraciones y con una breve observación y retroalimentación sobre el manejo de la expresión corporal en la dramatización.

Para reflexionar sobre los aprendizajes obtenidos hasta el momento la docente formulará las siguientes preguntas meta cognitivas:

¿Qué aprendimos? ¿Cómo lo aprendimos? ¿Para qué lo aprendimos?

Tarea: pedir a sus abuelos o a un anciano de la comunidad que le cuente un mito de la cultura wayuu, para realizar un conversatorio e identificar los elementos de la situación de comunicación.

Sesión 4

En una comunicación ¿Sabes quién habla, quien escucha, que escucha y para qué?

Objetivo: Identificar en diferentes situaciones comunicativas el autor, destinatario, contenido y propósito en un contexto real de comunicación.

Inicio

La secuencia se desarrollará en la sala de audiovisuales, la cual estará decorada con imágenes de la araña y de los objetos realizados con el tejido (mochilas, chinchorros, fajones, püna y diferentes lanas de colores).

La sesión se iniciará saludando a los estudiantes y retomando de video de Waleker, el cual será presentado nuevamente.

A la vez se establecerá una relación entre lo visto en el video y los objetos de la decoración.

- Con la proyección del video del mito Waleker, los estudiantes recordarán los elementos de la narración (trabajados en la rejilla del **anexo 3**) Mediante preguntas orales recordarán los elementos encontrados en la narración de Waleker.
- Enseguida se hará una recapitulación de la narración realizada por la sabedora, sobre el mito de los tres cerros, mediante el video grabado de dicha narración, pidiéndoles que presten mucha atención a la información del video s, con la que luego realizarán un trabajo.

Desarrollo

- La docente les hablará acerca de la tarea asignada, informándoles que debe ser re narrada a sus compañeros de grupo, pero que antes contarán como les fue, quién les narró, en qué idioma les narraron y cómo les pareció la experiencia.
 - Los estudiantes se organizaran en sus grupos de trabajo para re narrar el mito que les contaron
-

en sus casas, teniendo en cuenta la secuencia de las ideas en el proceso y utilizando diferentes tonos o matices de voz, gestos y expresión corporal.

Luego la docente hará sus orientaciones al respecto con las siguientes preguntas:

¿Les gusto la narración de su compañero

¿Cómo comienza una narración, con que expresiones se inicia una narración?

¿Quiénes intervienen en una narración?

¿Cómo termina una narración?

¿Cómo se sintieron narrando lo que otras personas le habían narrado?

- En el mismo grupo conformado, los estudiantes elegirán una de las narraciones escuchadas y a partir de esta, planearan una re narración a todos los compañeros de salón.
- Una vez realizada la actividad se les indicará que a partir de los videos vistos (Waleker y la narración de la sabedora) y la narración hecha por un familiar deben identificar en los tres la situación de comunicación: narrador, destinatario, contenido y propósito, pero antes deben responder las siguientes preguntas:

. ¿Qué saben de los autores de los relatos de tradición oral?

¿Qué diferencia hay entre el autor y el narrador oral de cuentos?

¿Qué lenguaje debe emplear un narrador para que sus destinatarios entiendan?

(Anexo 4).

Rejilla para la situación de comunicación

Situación	Narrador	Destinatario	Contenido	Propósito
	r	rio	o	¿Cuál es
		¿Para	¿Cuál es	el propósito

	<p>¿Quién narra el relato presentado en el en la escuela, en el video y en la familia?</p> <p>¿Cómo un narrador oral debe contar una historia para que quien lo vea se motive a escucharlo?</p>	<p>quién o quiénes fueron narrados la historia observada en la escuela, en el video y en la familia?</p> <p>¿Consideran que los narradores de las historias con sus expresiones y lenguaje logran cautivar a quien lo escucha y ve?</p>	<p>el tema principal tratado en los relatos?</p> <p>¿El tema tratado refleja las costumbres de alguna comunidad?</p> <p>¿Cuáles?</p>	<p>de la narración observada?</p> <p>¿Consideran que la historia presentada cumple con el propósito comunicativo de un mito?</p>	
--	---	---	--	--	--

		¿Entendieron las historias contadas? ¿El lenguaje empleado fue claro y adecuado?		
Sabedora				
Waleker				
Familia				

Con base en lo anterior se trabajará la situación de comunicación, explicándoles nuevamente que la situación de comunicación es un proceso que se desarrolla en un contexto específico y en un tiempo determinado, en la que los textos sirven para expresar, informar, contar, describir, explicar, argumentar. Y sus elementos son: autor, destinatario, propósito y contenido.

Para lo anterior se utilizará una cartelera diseñada con los elementos de la situación de comunicación, la cual se exhibirá en el tablero para la observación de todos y para realizar una relación de lo trabajado en la rejilla y lo que hay en la cartelera.

Cierre

Para concluir esta actividad se realizarán las siguientes preguntas:

¿Qué aprendimos hoy?

¿Por qué es importante lo que aprendimos para la producción de nuestros relatos?

¿Cómo lo aprendimos?

¿Para qué nos sirve lo aprendido en la construcción y narración de los mitos que vamos a realizar?

¿Cómo nos sentimos durante la actividad?

Tarea:

Investiga todo lo relacionado con el burro: ¿Cómo es?, ¿Qué come, qué hace, que beneficios nos trae tener un burro en nuestra casa?

Anota estos datos en tu libreta y traerlo a clases.

Sesión 5

Desarrollo mi imaginación a través de la creación de mitos

Objetivo: Planear la construcción de un mito sobre el burro como animal significativo para la cultura wayuu.

Inicio:

Saludo y bienvenida

En el aula se armará un mural con diferentes imágenes del burro en diferentes circunstancias de uso como medios de transporte.

- Para iniciar, se retomará la sesión anterior mediante preguntas acerca de los elementos de la narración y la situación comunicacional identificados en Walker.

De la narración: ¿Quiénes son personajes del mito Waleker? ¿Dónde ocurrieron los hechos?

¿Cuáles son las escenas que más recuerdan? En qué tiempo ocurrieron los hechos

De la situación de comunicación: ¿Quién es el autor? ¿Quiénes pueden ser los destinatarios?

¿Cuál es el contenido del mito? ¿Cuál es el propósito de Waleker?

- Inmediatamente la docente seguirá el diálogo con sus estudiantes de la siguiente manera:

A partir de las nociones de narración que ya tienen se les pedirá que piensen en el animal que es muy conocido y necesario en la cultura wayuu para el transporte y carga y que hoy en día está muy escaso por el rapto de extraños. Esto con el fin de inspirarlos a que piensen el burro, que es el animal sobre el cual crearán su mito en el transcurso de las actividades.

¿Cuál es ese animal?

¿Para qué es utilizado ese animal?

¿Desde cuándo lo tienen para esos oficios?

¿Y por qué se han ido extinguiendo?

¿Se puede reemplazar el burro por otro animal o por otro medio de transporte?

¿Qué se puede hacer para que nuevamente se tengan como antes?

¿Cómo los podemos proteger, de manera que continúen por mucho tiempo en nuestra cultura?

Luego la docente les pedirá que comenten sobre la tarea de la sesión anterior, la de imaginar que están creando una historia sobre el burro como animal significativo para la cultura, en la que deben inventar los personajes, el espacio, algunas acciones, el tiempo. Para la actividad se les pedirá que a nivel individual establezcan la situación comunicación y elementos de la narración a través del diligenciamiento de la siguiente rejilla (**anexo 5**)

Elementos de la narración	Situación comunicativa
Personajes: Describe algunos posibles personajes de tu mito, desde sus Características físicas: Características psicológicas:	Autor : ¿Quién será el narrador oral? ¿Cómo va a narrar la historia desde sus expresiones corporales y verbales?
Tiempo ¿Cuánto durara la historia? ¿En qué tiempo van a narrar la historia? (¿ya pasó?, ¿está pasando? ¿Va a suceder?)	Destinatario: ¿Para quién lo vas a narrar oralmente? ¿Qué lenguaje debes emplear para que sea entendido?
Espacio o lugares en que se desarrolla la historia:	Propósito: Qué propósito tendrá el mito que vas a crear
Algunas acciones que pueden suceder: Idea 1:	Contenido o tema: ¿Qué elemento animal de la cultura has

Idea 2:	escogido para hacer tu mito? (describirlo)
Idea 3:	

Desarrollo

El desarrollo de la actividad se iniciará con la presentación de un documental sobre el burro y su utilidad para transportar el agua en la comunidad wayuu. (**Anexo 6**)

Se indagará sobre el documental y que apreciaciones tiene del tema de la utilidad de este animal en su contexto sociocultural.

Terminado el trabajo, los estudiantes colocaran sus sillas alrededor del salón para socializar a sus compañeros la situación establecida individualmente.

Después de ello se reunirán en sus grupos de trabajo para hacer lo siguiente:

- Observar las imágenes (**Anexo 7**) y realizar la descripción de las características del burro a partir de la tarea, además dibujaran sus propios burros, para pegarlos en el aula de clase y utilizarlo como motivación en la siguiente sesión.
- Crear los personajes teniendo en cuenta sus características físicas y psicológicas, determinar los espacios, plantear el tema sobre el cual girara el mito de cada uno y algunas posibles acciones. Esta actividad se realizará en forma individual
- Después de la intervención de los estudiantes, la docente le hará un recuento y unas recomendaciones sobre los elementos de la **narración** y de la **situación de comunicación en su historia**.
- También se les recordará deben hacer de cuenta como si nunca hubiera existido el burro antes, sino que a partir de esa creación existe por primera vez en la cultura.

Cierre:

Finalmente, se les preguntará como se sintieron en el trabajo realizado.

¿Cómo podemos mejorarla cada día para perfeccionarla y poderse lo narrar a nuestros padres

y compañeros?

¿Quién es el autor de la narración?, ¿A quién se le va a narrar el mito?, ¿Cuál es el contenido de la narración? ¿En qué tiempo se realizaran los hechos?

Tarea:

Escribe los siguientes datos en el cuaderno sobre lo planeado para la narración:

Los personajes

El lugar donde sucederán los hechos

Las acciones que se realizarán.

Sesión 6

Conozcamos la estructura de la narración

Objetivo:

Identificar en la narración del mito Waleker (video y texto) la manera de cómo se formula la estructura del relato mitológico desde el estado inicial, la fuerza de transformación y el estado final.

Inicio:

El salón de clase estará decorado con elementos que los estudiantes han ido elaborando en el transcurso de las secuencias anteriores. Entre ellos, los de la narración de Waleker tales como: arañas, diseños del tejido de la cultura wayuu.

Después del saludo y la bienvenida,

Se recordarán los compromisos asumidos al inicio de la secuencia y se evaluará con ellos sobre su cumplimiento. Posteriormente se retomará la clase anterior retroalimentado sobre la situación de comunicación y los elementos de la narración en el mito Waleker por medio de preguntas orales.

Esta actividad se realizará en grupos de tres, cada grupo pasara a exponer su trabajo al final de la actividad.

Narrador (¿Quién es?):

¿Quiénes son los destinatarios?:

¿Cuál es el propósito del mito?

Desarrollo

Luego de la actividad anterior nuevamente los estudiantes volverán a sus grupos de trabajo. A cada grupo se le entregara la lectura de Waleker, la diosa del tejido. (**Anexo 8**),

Después de la lectura, observaran el video de Waleker (**Anexo 2**) con el propósito de comparar el contenido de ambos formatos, entre el texto y el video.

Inmediatamente la docente guiará a los estudiantes para que identifiquen el estado inicial del mito leído a través de preguntas como: ¿Cómo comienza el mito?, ¿Cuál es la expresión que les indica el comienzo? ¿Qué otras expresiones se pueden utilizar para comenzar una narración? ¿Cuáles son las acciones que ocurren al comienzo de la historia? ¿Quiénes son los personajes y que se dice de ellos?

Luego la docente les explicará a los estudiantes la relación existente entre la estructura de la narración y la manera como estas están organizados.

Estado inicial: se refiere al momento en que se presentan los personajes y la situación en la que se encuentran al inicio de la historia.

De igual manera se hará para identificar la fuerza de transformación con las siguientes preguntas: ¿Cuáles son las acciones que indican que cambian el estado inicial? ¿Cómo era el personaje al principio y que ha pasado con él hasta el momento? ¿Qué ha hecho que cambie la situación y los personajes? ¿Identificas algunas expresiones que indican que hay conflictos, cuáles?

A partir de las respuestas de los estudiantes y a manera de ejemplificación, la docente realizará la respectiva conceptualización :

Fuerza de transformación: Acción o serie de acciones que transforman y alteran el estado inicial, perturbando el equilibrio de la historia y que traen consecuencias para el o los personajes.

Para identificar el estado final se hará las siguientes preguntas: ¿desde el estado inicial, cuales son los cambios que tuvo la narración hasta el final? ¿Cuáles son las acciones que permitieron que hubiera un cambio al final? ¿Finalmente que ser existe que al principio de la narración no existía? ¿Cómo quedaron los personajes al final de la historia? ¿A qué dio origen la narración?

La docente dará la siguiente conceptualización:

Estado final: Es el final de la historia...Aquí se define como queda el personaje en relación con el estado inicial que dio lugar a los sucesos

En el caso de los mitos resalta el origen de los seres y la formación de un fenómeno al finalizar el mito.

Con base en el texto y el video los estudiantes diligenciarán las siguientes rejillas de indagación de la superestructura de Waleker (**Anexo 9**).

Para esta actividad se organizarán en sus respectivos grupos de trabajo de manera que puedan compartir ideas mutuamente.

Estado inicial	Fuerza de transformación	Estado final
¿Cómo es el personaje de Waleker al inicio de la historia?	¿Qué hace Waleker para lograr lo que quiere?	¿Cómo se transforma Waleker al final de la historia?
¿Qué quiere lograr Waleker?	¿Qué circunstancia son favorables para la transformación de Waleker?	¿En qué ha cambiado Waleker?
¿Qué piensa Waleker?		¿Puede Waleker lograr lo que

		quería?
¿Qué hace?	¿Quién se opone? Si aplica, porque la hermanas de Irnnut se opusieron a que Waleker presentara sus diseños	¿Estás de acuerdo con lo que hizo el personaje para lograr lo que se proponía?
¿Cómo se siente al inicio de la historia?	¿Qué circunstancia o situaciones son desfavorables?	¿Cómo termina la historia?

Posteriormente cada grupo socializará las respuestas de la rejilla y con los aportes de todos se realizará la respectiva retroalimentación

Finalmente, con base en la planeación de la narración que cada estudiante realizó sobre su propia historia (rejilla del **anexo 10**) cada uno planeará las acciones que se desarrollarán en sus mitos a partir de la estructura aprendida (estado inicial, fuerza de transformación y estado final).

Estado	Preguntas orientadoras	Ideas para la creación del mito
--------	---------------------------	---------------------------------

inicial:	¿Cuál será el título de la historia?	Idea 1:
	¿Quiénes serán los personajes de la historia?	Idea 2: Idea 3:
	¿En qué lugar ocurrirá la historia?	Idea 6
	¿En qué momentos del día ocurrirán los hechos?	Idea 7: Idea 8 Idea 9
Fuerza de transformación:	¿Cuáles serán las acciones del personaje?	Idea 10 Idea 11 Idea 12
Estado Final:	Finalmente ¿Qué consiguió el personaje?	Idea 13 Idea 14 Idea 15

Cierre

Algunos estudiantes su plan de narración a los compañeros, estos estudiantes serán

llamados al azar.

Para concluir esta actividad se realizarán las siguientes preguntas:

¿Qué aprendimos hoy?

¿Por qué es importante lo que aprendimos para la producción de nuestros relatos?

¿Cómo lo aprendimos?

¿Para qué nos sirve lo aprendido en la construcción y narración de los mitos que vamos a realizar?

¿Cómo nos sentimos durante la actividad?

Tarea

Según las observaciones dadas por la docente sobre la identificación de la estructura de la narración de **cada estudiante**, le corresponde revisar el plan de narración y corregirlo para presentarlo nuevamente en la siguiente clase.

Sesión 7

Escribo mi primer borrador sobre el mito del burro

Objetivo:

Escribir el primer borrador del mito sobre el burro como animal significativo para la cultura wayuu, teniendo en cuenta la planeación de la situación de comunicación, los elementos de la narración y su estructura

Revisar el primer borrador de la escritura del mito cada estudiante sobre el burro como animal significativo para la cultura wayuu.

Inicio:

Saludo y motivación

El aula de clase se mantiene decorado con todos los elementos que se han ido colocando en el transcurso del desarrollo de las sesiones.

Se recordarán los compromisos asumidos al inicio de la secuencia y se evaluará con ellos sobre su cumplimiento.

Posteriormente se retomará la clase anterior retroalimentado sobre la estructura de la narración, la situación de comunicación del mito planeado por cada estudiante. Esta actividad se realizará mediante la socialización de la tarea asignada en la sesión anterior.

Luego pasará un representante de cada grupo para socializar la tarea.

La docente dará las observaciones pertinentes sobre la actividad realizada.

Desarrollo

Con base a los elementos de la narración, la estructura de narración y la situación de comunicación, los estudiantes comenzarán con la elaboración del primer borrador de sus historias.

Teniendo en cuenta que en un primer momento identificaron la estructura de la narración y la situación de comunicación en la clase anterior.

Esta actividad se realizará en los grupos de trabajo para que los estudiantes sientan confianza y puedan compartir ideas con sus compañeros. A pesar de que cada uno realizará su propio borrador.

En el transcurso de la actividad la docente estará revisando el trabajo por grupo y dará las orientaciones necesarias y según la inquietud de los mismos.

Para esta actividad a cada estudiante se le entregará una hoja para que haga su escrito.

En un segundo momento, los estudiantes leerán sus escritos a la docente y a sus compañeros para ir agregando ideas y completar el primer borrador.

La docente orientará de manera general, grupal y personal los trabajos, teniendo en cuenta las pautas dadas para que los estudiantes hagan su primer borrador; la docente los guiará en las correcciones. (elementos de la narración, situación de comunicación y estructura de la narración)

La correcciones se revisarán es la siguiente clase.

Cierre

Después de los ejercicios anteriores, se colocarán los estudiantes alrededor del salón para evaluar la actividad de cada estudiante por sus compañeros y por la docente

¿Cómo nos sentimos durante la actividad?

¿Qué creen que hicieron mejor?

¿Qué creen que les falta por mejorar?

Tarea

Realizar la corrección del primer borrador del mito, según las observaciones de la docente.

Sesión 8

Aprendo a narrar narrando

Objetivo:

Realizar la primera narración

Identificar los elementos de la lingüística discursiva (paralingüística oral, registro del lenguaje y coherencia y cohesión) que le dan significado a las narraciones orales

Inicio**Saludos y bienvenida**

Se retomará la clase anterior partiendo de la tarea colocada referente a la escritura de la primera versión del mito de cada estudiante.

Luego pasaran los estudiantes a narrar los propios mitos a sus compañeros de grupo, basados en el borrador hecho en la clase anterior, desde la situación de comunicación, los elementos de la narración y la estructura de la narración.

Desarrollo

A continuación se presentará a los estudiantes el video de expresión corporal titulado: Narración oral: magia wayuu. (**Anexo 11**)

Esta actividad se desarrollará en la sala de audiovisuales.

Tener en cuenta las siguientes observaciones:

- Observar con mucha atención los movimientos corporales y gestuales de la persona que está narrando en el video.
- Escuchar lo que dice y qué movimientos acompañan esas expresiones verbales
- Relacionar lo que dice con lo que hace o con sus movimientos
- Procurar evitar jugar con los objetos que tienen en sus manos.

Al terminar el video la docente hará las siguientes preguntas:

- ¿Qué notaron en el video?
-

-
- ¿Cuáles miembros del cuerpo utiliza más?
 - ¿Qué gestos o movimientos del cuerpo les llamaron la atención y por qué?
 - ¿Es posible que una persona cuando hable quede estática y por qué?
 - ¿Por qué es importante tener una buena expresión corporal cuando se narra un cuento?

Luego la docente conceptualizará la lingüística discursiva a los estudiantes:

Siendo la competencia oral, que nos remite a un conjunto de componentes que se interrelacionen y se complementen al momento de realizar las narraciones teniendo en cuenta:

- **Paralingüística oral:** Utilización de signos no lingüísticos que acompañan la narración oral teniendo en cuenta la entonación (tonos o matices de voz para remarcar, afirmar, interrogar, intimidar, rogar o aclarar), los gestos y la expresión corporal que transmiten información
- ¿Cuándo cambiaba la entonación de la voz?
- Mientras la narradora relata la historia ¿qué notaron en sus gestos y la expresión corporal?
- ¿Las ideas que expresaban eran claras para ustedes? ¿Qué palabras no entendieron?
- La docente le explicará a los estudiantes que en la narración es necesario utilizar un vocabulario adecuado para que el destinatario comprenda el mensaje que se le quiere transmitir a través de la narración, y eso se llama registro de lenguaje

Registro del lenguaje: hace referencia a la agilidad en la selección del vocabulario y en el uso de las estructuras morfosintácticas (inicio o cierre de las frases, orden sintáctico, concordancia) que la inmediatez de la oralidad exige.

- ¿las ideas y frases del relato, tenían relación con las ideas expresadas?
- Al narrar es importante llevar una secuencia de las ideas, tener muy presente el uso del género y número. Y eso se llama Coherencia y cohesión.

Coherencia y cohesión: La coherencia se relaciona con la presencia de un tema que sirve de hilo conductor para tejer el sentido a lo largo del relato y la cohesión permite articular las

ideas y frases del relato, mediante el uso de conectores en el discurso oral.

Nuevamente se colocará el video para que los estudiantes relacionen lo explicado con lo observado.

Se concluirá realizando el juego de los mimos donde cada niño imitará los movimientos y gestos realizados por un cuentero paisa en el baile del parapampan, un experto en el tema de narración oral que estará reforzando el tema de la lingüística discursiva, se observaran los movimientos de los niños y se les realizaran las sugerencias para que realicen con buena expresión corporal los movimientos.

Cierre

El cuentero realizará unos ejercicios para desarrollar la expresión corporal y dará unos consejos sobre cómo utilizar la lingüística discursiva al narrar o re- narrar producciones literarias en forma oral.

Se hará una reflexión motivada por las docentes a los estudiantes para identificar los logros o las dificultades encontrados en la escritura del primer borrador del mito sobre el burro como animal significativo para la cultura wayuu.

¿Qué han aprendido hasta el momento?

¿Qué sintieron mientras sus compañeros narraban?

¿Cómo se sintieron en la narración de sus propios mitos?

¿Qué han aprendido hasta el momento? ¿En relación con los elementos de la narración?

¿En relación con la estructura de la narración?, ¿En relación con la situación de comunicación?

Aquí está abierta la participación para los estudiantes para se expresen o manifiesten de cómo se han sentido en lo que han trabajado en la narración de sus mitos.

La docente hará la retroalimentación sobre lo manifestado por los estudiantes.

Tarea:

Narrar el mito inventado a tus (compañeros y compañeras) padres. (Según el caso, si son externos o internos)

Sesión 9

Imito los movimientos, gestos y otras expresiones corporales

Objetivo:

Reforzar el uso de recursos lingüísticos orales en la narración oral de los estudiantes:

La agilidad en la selección del vocabulario, el dominio de la voz y expresión corporal.

Inicio

Esta actividad se realizará en un quiosco, con el propósito de generar un ambiente de aprendizaje al acostumbrado.

Saludos y bienvenida

Después del saludo, se les preguntará a los estudiantes cuál es la consigna sobre la cual se está trabajando.

Antes de salir de las aulas de clase, a los estudiantes se les preguntará cuáles son las normas de trabajo acordado en el contrato didáctico, con el propósito de tenerlas presente durante la jornada.

Luego se presentará nuevamente el video de **Narración oral: magia wayuu**, para que observen

nuevamente los elementos de la lingüística discursiva, además escuchar la narración y relacionar los movimientos con lo que se dice; la coherencia y cohesión.

Desarrollo

Posteriormente observarán también el video de Walker, con el fin de personificar el personaje de Waleker por las niñas y el de Irunnut por los niños.

Para la siguiente actividad se dividirán los niños en dos grupos, un grupo conformado por los niños y otro grupo por la niñas, cada grupo se dispersará a espacio donde pueden practicar los gestos y los movimientos.

Luego volverán al lugar correspondiente para empezar a personificar el personaje correspondiente, pasarán de manera individual (tanto niñas como niñas)

Al terminar este ejercicio cada estudiante se preparará, (según el borrador hecho en la clase anterior) para narrar su propio mito, teniendo en cuenta lo practicado en la personificación y los movimientos observados en el video de Narración oral: magia wayuu.

Cierre

Se dará observaciones de parte de la docente

¿Cómo se sintieron en la clase?

¿Qué hemos aprendido hasta el momento?

¿Cómo nos sentimos en la personificación de los personajes?

¿Qué han aprendido sobre la expresión corporal?

Tarea

Practicar la narración en el tiempo libre con sus compañeros aplicando lo aprendido sobre los movimientos, gestos y otras expresiones corporales.

Sesión 10

Objetivo

Realizar la narración de los mitos creados, teniendo en cuenta la situación de comunicación, la estructura de la narración y la lingüística discursiva, además de las observaciones y correcciones realizadas por la docente.

Inicio**Saludo**

Esta actividad se realizará en la casa wayuu, este es lugar campestre con varios quioscos dentro de la IE.

Los estudiantes serán ubicados en uno de ellos.

Al inicio se realizará un repaso general sobre las diferentes herramientas que se ha utilizado para la creación de las narraciones para recordar la función de cada una de ellas.

Lo anterior se realizará mediante las siguientes preguntas orales:

Situación de comunicación

¿Quién es el autor de tu mito, quién lo va narrar?

¿A quién se lo vas a narrar?

¿Con qué intención le vas a narrar el mito a tus compañeros?

¿Cuál es el tema de tu mito?

Estructura de la narración

¿

¿Cómo comienza la narración?

¿Cuáles son las diferentes acciones que se realizaron durante la historia?

¿Cuál es el final de la historia?

Lingüística discursiva

¿Además de las palabras, que se necesita para que el mensaje sea fácil de entenderse?

¿Cuáles palabras nuevas aprendieron en lengua castellana en el transcurso de la planeación y narración?

¿Cuál fue lo más difícil para ustedes al narrar en lengua castellana?

¿Cómo se sienten ahora narrando en lengua castellana?

¿Serías capaz de narrar otra historia, te sientes capaz de crear otra historia?

Desarrollo

Después de un receso, cada estudiante volverá al lugar respectivo para preparar la narración oral de sus mitos.

Cada grupo se organizará para preparar su narración, aunque la narración sea individual teniendo en cuenta la situación de comunicación, la estructura y la lingüística discursiva.

En una bolsa se colocarán los nombres de los estudiantes y se van sacando al azar, según van saliendo los nombres de la misma manera van narrando.

Además se le dará la instrucción necesaria para la coevaluación de sus compañeros.

A medida que pasando cada estudiante será evaluado por sus compañeros a través de una rejilla del **Anexo 12**.

Rejilla de coevaluación y autoevaluación

CRITERIO	COEVALUACIÓN SÍ – NO – MÁS O MENOS	AUTOEVALUACIÓN ¿Estoy De Acuerdo? ¿Por qué?
Criterios		
El narrador relata una historia a sus compañeros interactuando con ellos como sus destinatarios		
Propósito: El narrador cuenta un relato que evidencia el origen de un animal representativo para la cultura wayuu...		
Contenido: cuenta una historia que se relaciona con el burro.		
Interlocutor: las palabras que usa son claras para sus compañeros.		

El estado inicial es claro, El narrador presenta a los personajes y la situación en la que se encuentran al inicio de la historia		
En la fuerza de transformación, nos cuenta cuando y donde sucedieron los hechos		
Cuenta el final de la historia		
El narrador concluye con un estado de equilibrio en el que presenta el origen del burro como animal significativo para la cultura wayuu.		
El narrador utiliza una entonación, gesticulación y expresión corporal acorde al		

mensaje de la historia		
Emplea palabras como había una vez, en una ranhería lejana...		
Emplea palabras como entonces, luego, finalmente...		

La dinámica para la evaluación se realizará de la siguiente manera: por cada estudiante que pase se le entregará una copia de la rejilla a sus compañeros, así se realizará hasta que todos los estudiantes terminen de pasar.

Simultánea a la evaluación de los compañeros, la docente también evaluará a cada estudiante.

Cierre

Para este momento se desplazarán los estudiantes a su aula nuevamente.

Se colocarán las sillas al redor del salón de clase para hacer una evaluación general de lo que se ha logrado hasta el momento, sobre la narración oral del origen del burro.

- Lo que lograron hasta el momento
- lo que se le ha hecho difícil y ha sido superado
- lo que hasta el momento ha sido difícil de superar.

Tarea.

Narra a tus compañeros el mito sobre el origen del burro y a tus familiares si tienes la oportunidad.

Sesión 11

Observo mi fortalecimiento en la creación y narración oral

Objetivo

Observar el avance que se ha tenido en la creación y narración oral de mitos sobre el origen del burro como animal significativo para la cultura wayuu mediante la observación de los videos del antes y después

Inicio

Saludo

Se les preguntará a los estudiantes como se han sentido hasta el momento respecto a la creación y narración oral de mitos.

Según las respuestas, la docente ampliará o dará las orientaciones necesarias.

Desarrollo

Esta actividad se desarrollará en la sala de audiovisuales

Se presentará el video de la narración de cada estudiante en los dos momentos, la que hizo antes de la aplicación de la secuencia didáctica y la que hicieron después.

Los estudiantes harán comentarios sobre lo observado, tanto el autor y narrador, y el público.

Así, hasta que se terminen de ver los videos. **Anexo 13**

Cierre:

En este momento se darán las conclusiones pertinentes y necesarias de parte del docente y de los estudiantes.

Tarea:

Contar tu experiencia de autor y narrador oral de mitos a tus familiares y amigos.

3. Video: La comunicación escrita por Aleyvi Martínez

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=qPe8khv8H48>

4. Mito sobre el origen del tejido, en la cultura wayuu (Waleker) de Junior5185097

<https://www.youtube.com/channel/UCc5JsSdz3KhLZDuOS7LYM>

5. Para identificar los elementos de la narración

Personajes: Características físicas: Características psicológicas:	
Narrador: relata la historia a otro	

<p>llamado destinatario.</p> <p>¿Quién es?</p>	
<p>Tiempo:</p> <p>¿Cuánto dura la historia?</p> <p>¿En qué tiempo van a narrar la historia? (¿ya pasó?, ¿está pasando?</p> <p>¿Va a suceder?)</p>	
<p>Espacio o lugares en que se desarrolla la historia:</p>	

<p>Algunas acciones que pueden suceder:</p>	

6. Rejilla para identificar la situación de comunicación

A partir de la observación del video de la sabedora, Waleker y la narración que le hicieron su familia complete la siguiente Rejilla

Integrantes: _____

Rejilla para la situación de comunicación

Situación	Narrador	Destinatario	Contenido	Propósito
	¿Qué	¿Para	¿Cuál es	¿Cuál es el propósito de la

	<p>saben de los autores de los relatos de tradición oral?</p> <p>¿Quién narra el relato presentado en el en la escuela, en el video y en la familia?</p> <p>¿Qué diferencia hay entre el autor y el narrador oral de cuentos?</p> <p>¿Cómo un narrador oral debe contar una</p>	<p>quién o quiénes fueron narrados la historia observada en la escuela, en el video y en la familia?</p> <p>¿Qué lenguaje debe emplear un narrador para que sus destinatarios entiendan?</p> <p>¿Consideran que los narradores de las historias con</p>	<p>el tema principal tratado en los relatos?</p> <p>¿El tema tratado refleja las costumbres de alguna comunidad?</p> <p>¿Cuáles?</p>	<p>narración observada?</p> <p>¿Consideran que la historia presentada cumple con el propósito comunicativo de un mito?</p>
--	---	---	--	--

	<p>historia para que quien lo vea se motive a escucharlo?</p>	<p>sus expresiones y lenguaje logran cautivar a quien lo escucha y ve?</p> <p>¿Entendie ron las historias contadas?</p> <p>¿El lenguaje empleado fue claro y adecuado?</p>		
Sabedora				
Waleker				
Familia				

7. Cuestionario

Elementos de la narración	Situación comunicativa
Personajes:	Autor :
Características físicas:	¿Quién será el narrador oral?
	¿Cómo va a narrar la historia desde sus expresiones corporales y verbales?
Características psicológicas:	
Tiempo	Destinatario:
¿Cuánto dura la historia?	¿Para quién lo vas a narrar oralmente?
¿En qué tiempo van a narrar la historia?	¿Qué lenguaje debes emplear para que sea entendido?
(¿ya pasó?, ¿está pasando? ¿Va a suceder?)	
Espacio o lugares en que se desarrolla la historia:	Propósito:
Algunas acciones que pueden suceder:	Contenido o tema:
	¿Qué elemento animal de la cultura has escogido para hacer tu mito? (describirlo)

8. Documental sobre el burro, necesario para el transporte de agua en el burro

https://www.youtube.com/watch?v=5fV_7_7KsUw de FUCAI COLOMBIA

9. Imágenes del burro para la descripción



10. Estructura del relato

En la siguiente rejilla ubicar la estructura de la narración del mito Waleker en sus dos presentaciones

Situación	Estado inicial	Transformación	Estado final
Video			
Texto escrito			

11. Waleker: La Diosa De Los Tejidos.

En tierras Guajiras nació una noche un joven al que llamaron Irunut, estaba predestinado a una gran misión pues desde la noche que nació una nueva estrella iluminó la espesura de la noche. Cierta día, cuando caminaba en faena de caza en plena zona boscosa, escuchó una vocecilla, era como un gorjeo sutil. Al acercarse pudo ver a una niña algo andrajosa, estaba en cuclillas y juaga con una hormiga demás insectos sobre pequeñas pilas de arena recién mojadas por la lluvia. Admiraba una fila de hormigas laboriosas mientras jugaba a regañar a una de éstas, la más perezosa a la que en el juego llamaba Wolokoonat. Era, una niña descuidada, y delgada pero barrigona y con el cabello encrespado por el descuido.

Irunut se dirigió a ella, le preguntó por su procedencia, por su descuido y por su nombre. Ella dijo el primer nombre que le vino a la mente: “Wolokoonat”. También contó que era una

huérfana, que a su madre la devoró un tigre y que sus hermanos murieron, que estaba sola y muy llena de penas, Estaba apesadumbrada estas palabras conmovieron al cazador así que quiso llevarse a la criatura a su casa para darle el cariño y el amor paternal que le había faltado. La tomó de la mano y la condujo a su rancho donde vivía con varias hermanas.

La hermana de Irunut no tenían precisamente sus mismas cualidades y lo demostraron desde que éste les contó a la poca agraciada niña: le hicieron mal gesto, a sus espaldas se burlaban de su fealdad y la consideraban un estorbo. Aunque Irunut le dispensara cariño, alimentara y consintiera cuando estaba presente, sus hermanas la sometían a vejámenes, burlas y maltrato en su ausencia. Cuando él no estaba le quemaban el chinchorro, le partían las totumas de comer, la enlodaban, le hacían dormir con los animales. Cuando el hermano regresaba y preguntaba por qué estaba en ese estado, sus hermanas mentían diciendo que la niña lo hacía por rebeldía. En un principio él creyó en sus hermanas y regañaba a Wolokoona a quien se le hacía un nudo en la garganta para contar la verdad.

Un día que él no estaba, cuando amaneció sus hermanas encontraron en la casa un colorido chinchorro, algo nunca visto por ellas, era una joya del arte de tejer, muestra de las más hábiles manos y la más estética creadora. Por mucho que se preguntaron no imaginaron quien la había tejido, así pasaron los días, cada vez que salía de caza nocturna ellas sometían a la niña a humillaciones y maltratos físicos, él ya sospechaba que algo sucedía. En las mañanas aparecían los tejidos y bordados, pulseras, bolsos, mochilas, cinturones, pellones, mantos, ruanas, wayuco, fajas, pañolones, todos hechos con los mejores diseños y adornos de los que se conoce como kanasü, todo con los mejores hilos multicolores, con el mejor esmero y estética nunca antes vista por un wayuu. Todas eran entregadas por las hermanas al cazador

mintiendo sobre su hechura. Las hermanas estaban intrigadas por el origen de los tejidos, no podría ser sino la niña Wolokoonat. Decidieron espiarla de noche pero siempre caían dormidas por la pereza.

Cierto día llegó de visita un outshii o piache, era el viejo Uyaaliwa quien tenía los ojos pequeños. Él acostumbraba comer flores y hojas de plantas aromáticas. Cuando Iruunü le preguntó por qué comía estas hojas y flores le contó que servían para espantar el sueño. Las hermanas escucharon los secretos del anciano, vieron como también cómo éste le regalaba algunas hojas a su hermano. Iruunü estaba sospechando y decidió esa noche engañar a sus hermanas, les mintió diciendo que iba de viaje por varios días y se escondió en su aposento a esperar la noche. Quería saber si sus hermanas tenían ese arte y si en verdad Wolokoonat se castigaba y desaseaba ella misma. Esa noche robaron las hojas aromáticas para espantar el sueño y, la actividad nocturna de Wolokoonat. Las hojas despedían un fuerte olor narcótico, las indujo al éxtasis, comenzaron a sentir desenfreno y lujuria, se acariciaban entre sí, se besaban, se desnudaban y querían comer

Más hojas, estaban ebrias por efectos de las hojas y cayeron en pesado sueño.

Iruunü escuchaba la algarabía, cuando llegó donde el las encontró desnudas, dormidas y con un fuerte e insoportable tufo de licor. Él se enfadó al verla así, también comprendió

Lo perezosas que eran y que por lo tanto no eran ellas que hacían los tejidos. Por curiosidad se dirigió al rancho donde se creía que dormía a esas horas Wolokoonat, miró sigilosamente por una rendija y sus ojos vieron lo increíble. Era la más hermosa mujer que sus ojos habían vistos, su cuerpo despedía una claridad que resaltaba como su belleza, joven, lozana, de ojos esplendorosos, buen talle y larga cabellera donosa. Vio como escupía en sus

manos y de esta humedad se formaban ovillos multicolores que usaba para tejer, con rapidez y maestría una hamaca, una mochila y un pellón.

Ella sabía que el cazador la asechaba, así que cuando él se acercó no se sorprendió. Ella fue quien le habló dulces palabras. Le contó que su propio nombre era Waleker, que había aprendido los genios Atía, Kanaspi, Maawí y Seese y que su misión, era enseñar a las mujeres wayuu el arte del tejido. –pero sus hermanas, que iban a ser mis primeras alumnas me defraudaron y me castigan no tienen el don de la laboriosidad ni son industriosas - dijo. Iruunü miraba embelesado, se dio cuenta que había caído una inmensa pasión por la que antes veía como una hija, ahora convertida en una voluptuosa mujer. Le dijo que su belleza solo era de noche, que de día debería mantener su maltrecha apariencia. Cuando quiso tocarla ella lo esquivó, le prometió un futuro romance pero si él conservaba su secreto.

Al día siguiente se despertaron sus hermanas, preguntaron así misma que había pasado, tenían resaca y bocas manaban un fétido aliento insoportable. Cuando él las regañaba por el estado en que las encontró quisieron alagarlo con los tejidos pero él las desenmascaró que sabía que no eran sus obras.

En ese instante llegaron unos wayuu quienes lo invitaron a un velorio cerca de la ranchería. Como solidario y acatando las costumbres de Iruunü los acompañó. Cuando él se puso sus nuevos atuendos y accesorios que había tejido Waleker ellos quedaron impresionados. Lucía como un caudaloso e impresionante galán pensar en Waleker se fue con sus amigos sin sospechar que sus hermanas habían decidido desprenderse de ella. Buscaron a la vieja Tool que era una incansable en la labor de desmontar algodón a su labor

hasta sorprender a la niña en su oficio mientras ellas dormían. La anciana así lo hizo durante la noche, en un instante vio un resplandor del cuarto y avisó a las malas mujeres. Trató de atisbar de nuevo pero sus ojos se fueron apagando, sus parpados y pestañas se quemaban, comenzó a gritar ¡to'ú, to'ú! (¡mis ojos, mis ojos!), salió corriendo y a medida que corría le salían alas y garras. Así se convirtió en lechuza, animal nocturno que es amiga de la espesura desde entonces. Las hermanas de Iruunü cuando vieron a Waleker cambiaron su apariencia: como castigo les salieron alas, voces sus se tornaron en chillido, una membrana salía bajo sus brazos, se habían convertido en murciélagos y se colgaban de cabeza del techo donde vivirían desde entonces despidiendo un mal olor.

Mientras tanto Iruunü vivía el peligro, pues los wayuu que fueron en su búsqueda no eran sino emisario Wanülü, estaba en territorio de los malos espíritus, todos querían saber el origen de tan bellos tejidos. Él estaba atontado, sin fuerza ni entendimiento. Ellos preguntaban sobre sus tejidos una y otra vez, hasta que él dijo que era Waleke quien los hacía rompiendo, sin razonar, su promesa de secreto. Le preguntaron dónde encontrarla y les dijo. Así que lo dejaron regresar, al recobrar la lucidez recordó que había roto su promesa y lloró profundamente arrepentido.

Al llegar a casa no encontró a sus hermanas pero sí vio a los murciélagos colgados del techo. Tenía hambre sed y estaba agotado y acongojado. En la noche se fue al cuarto de Waleker, buscaba su cuerpo con afán. Ella estaba disgustada, ya sabía que había contado su secreto y por más que él quiso convencerla de que lo hizo sus cabales ella le dijo con crudeza pero con mucho dolor que nunca sería su esposa. Él quejumbroso y adolorido le suplicó, quiso tocarla pero ella huyó, dio un gran salto y se perdió de su vista. La buscó por los montes

hasta verla subida en un árbol. Subió por ella trepaba más y más, cuando la alcanzó la haló por la manta, pero ella saltó al suelo y sus manos solo quedaron jirones de tela. AL caer se convirtió en varias arañas que se regaron por los árboles y las plantas. Iruunü nunca volvió a saber de ella, por siempre lloró su amargura y el amor perdido. Al llegar los reunió todos los tejidos y los entregó a una Kulamia para que a su vez les enseñara el arte del tejido a todas las mujeres wayuu. Ellas hoy saben que es un arte que debe a Waleker, la mujer que se convirtió en araña y vive aun tejiendo. El cazador se fue al lugar donde conoció a Waleker y dicen que ascendió a los cielos donde hoy es una estrella que anuncia desgracias.

12. Rejilla estructura de la narración

Estado inicial (inicio)	Fuerza de transformación (Conflicto):	Estado final (final)
¿Cómo es el personaje de Waleker al inicio de la historia?	¿Qué hace el personaje para lograr lo que quiere?	¿Cómo se transforma el personaje al final de la historia?

¿Qué quiere lograr el
personaje?

¿Qué circunstancia
son favorables?

¿En qué ha
cambiado?

¿Qué piensa?

¿Quién lo ayudó?

¿Puede lograr lo que
quería?

¿Qué hace?

¿Quién se opone?

¿Estás de acuerdo
con lo que hizo el
personaje para lograr lo
que se proponía

¿Cómo se siente al
inicio de la historia?

¿Qué circunstancia o
situaciones son
desfavorables?

¿Cómo termina la
historia?

13. Rejilla de planeación

Estado	Preguntas orientadoras	Ideas para la creación del mito
--------	---------------------------	---------------------------------

inicial:	¿Cuál será el título de la historia?	Idea 1:
	¿Quiénes serán los personajes de la historia?	Idea 2: Idea 3:
	¿En qué lugar ocurrirá la historia?	Idea 6
	¿En qué momentos del día ocurrirán los hechos?	Idea 7: Idea 8 Idea 9
Fuerza de transformación:	¿Cuáles serán las acciones del personaje?	Idea 10 Idea 11 Idea 12
Estado Final:	Finalmente ¿Qué consiguió el personaje?	Idea 13 Idea 14 Idea 15

14. Narración oral: magia wayuu- coreografía la yonna Por Kelly Lozano

<https://www.youtube.com/watch?v=tdxgyAkZeks&t=130s>

15. Rejilla de coevaluación y autoevaluación

CRITERIO	COEVALUACIÓN SÍ – NO – MÁS O MENOS	AUTOEVALUACIÓN ¿Estoy De Acuerdo? ¿Por qué?
Criterios		
El narrador relata una historia a sus compañeros interactuando con ellos como sus destinatarios		
Propósito: cuenta una historia.		
Propósito: permite leer lo que piensa el cronista sobre lo que está contando		
Contenido: cuenta una historia que pudo haber ocurrido.		
Interlocutor: las palabras que usa son claras para la familia.		

Tiene título		
El estado inicial es claro, El narrador presenta a los personajes y la situación en la que se encuentran al inicio de la historia		
En la fuerza de transformación, nos cuenta cuando y donde sucedieron los hechos		
Cuenta el final de la historia		
El narrador concluye con un estado de equilibrio en el que presenta el origen del burro como animal significativo para la cultura wayuu.		
El narrador cuenta un relato que evidencia el origen de un animal representativo para la		

cultura wayuu.		
El narrador utiliza una entonación, gesticulación y expresión corporal acorde al mensaje de la historia		
Emplea palabras como había una vez, en una ranchería lejana...		
Emplea palabras como entonces, luego, finalmente...		